Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8470936
Centre d'intérêt: 230

St-Louis, Sylvie.

Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.) pour les étudiants du 2e cycle secondaire et du collégial : rapport de recherche / par Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault avec la collab. spéciale de Michel Trahan ; [pour le] Ministère de l'éducation Direction générale de l'enseignement collégial. -- [Québec] : La Direction ; [Laval] : Collège Montmorency, 1982.
[vi], 130 p. ; 28 cm.

Code: 99-8033. Bibliogr.: p. 126-130.

ISBN 2-550-05502-0

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques psychologiques *Attitude de l'étudiant *Milieu du travail *Milieu familial *Aspiration professionnelle *Choix professionnel *Orientation professionnelle *Questionnaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *QIPIE

Dans sa démarche d'orientation, le jeune adulte donne des significations plus ou moins importantes aux divers aspects de son environnement de même qu'aux diverses perceptions qu'il a de lui-même. L'interaction de ces significations influencera sa démarche d'orientation, l'incitant à l'action ou le rendant passif. Le document rend compte de l'élaboration d'un questionnaire visant à cerner les perceptions qui contribuent ou nuisent au développement vocationnel de l'individu. Un tel instrument faciliterait l'intervention des consultants en orientation auprès de leurs clients.

Le questionnaire est élaboré autour de cinq dimensions principales: l'avenir, l'environnement social, la connaissance de soi, le monde du travail et le monde scolaire. Une première partie de l'étude porte sur l'élaboration et la définition des échelles de ce questionnaire. La partie suivante porte sur l'élaboration des instruments de mesure: jugement et classification des énoncés par des pairs, validation des énoncés et des conditions d'administration auprès de groupes d'étudiants, administration de l'instrument de mesure à un échantillon d'étudiants (338 étudiants du deuxième cycle du secondaire et du collégial). La dernière version du questionnaire (156 énoncés) est reproduite en annexe.

L'analyse des résultats, et particulièrement des résultats inter-groupes, indique que le "Questionnaire d'identification de perceptions individus-environnement" dispose d'un pouvoir de discernement appréciable. L'anslyse du profil de deux étudiants, déduite de leurs réponses au Questionnsire, semble également témoigner de l'intérêt de l'instrument pour cerner la situation de l'élève et faciliter la démarche d'un consultant en orientation.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470937, 8470938, 8470942
Financement: Bénéficiaire - Collège Montmorency
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - Affaires étudiantes

FIN

EDUQ 8470936

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
de l'enseignement collégial

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

POUR LES ETUDIANTS DU 2e CYCLE SECONDAIRE ET DU COLLEGIAL

Rapport de recherche

par

Sylvie St-Louis
Marcel Vigneault

avec la collaboration spéciale de
Michel Trahan

Collège Montmorency

Juillet 1982

99-8033

EDUQ 8470936

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
de l'enseignement collégial

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

POUR LES ETUDIANTS DU 2e CYCLE SECONDAIRE ET DU COLLEGIAL

Rapport de recherche

par

Sylvie St-Louis
Marcel Vigneault

avec la collaboration spéciale de
Michel Trahan

Collège Montmorency

Juillet 1982

99-8033

ISBN : 2-550-05502-0

Dépôt légal: 3e trimestre de 1982
Bibliothèque Nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS I

INTRODUCTION 3

CHAPITRE PREMIER: Elaboration et définition des échelles du questionnaire 11

Dimension 1 : L'avenir 13
Dimension 2 : L'environnement social 22
Dimension 3 : Connaissance de soi 36
Dimension 4 : Monde du travail 48
Dimension 5 : Monde scolaire 59

CHAPITRE 2 : Elaboration des instruments de mesure 69

Jugement et classification des énoncés par des pairs internes 70
Jugement et classification des énoncés par des pairs externes 73
Validation des énoncés et des conditions d'administration auprès de groupes d'étudiants 76
Administration de l'instrument de mesure à un échantillon représentatif de la population visée 78

CHAPITRE 3 : Etude comparative des résultats de différents groupes d'étudiants 85

CHAPITRE 4 : Profil et interprétation 91

ANNEXE 1 : Corrélation inter sous-dimensions de la 5ième version du questionnaire 101

ANNEXE 2 : 2ième analyse d'items, coefficient de corrélation pour chaque énoncé à l'intérieur de sa sous-dimension 102

ANNEXE 3 : Questionnaire d'identification de perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) 113

ANNEXE 4 : Feuille-réponses 122

ANNEXE 5 : Feuille-profil 123

REFERENCES 125

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Modèle de développement vocationnel proposé 6

TABLEAU 2 : Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon le degré de participation aux décisions familiales 25

TABLEAU 3 : Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon l'appui accordé à la préférence d'une carrière 27

TABLEAU 4 : Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon la catégorie de personnes qui accordent leur appui à la préférence d'une profession 28

TABLEAU 5 : Pourcentage des élèves qui déclarent une faible connaissance de soi, selon l'appui accordé à la préférence d'une profession 29

TABLEAU 6 : Pourcentage des élèves qui discutent de leurs projets d'avenir avec leurs parents et leurs amis 32

TABLEAU 7 : Premier découpage théorique des dimensions et sous-dimensions du questionnaire 71

TABLEAU 8 : Description de la 1ère version de l'instrument de mesure 72

TABLEAU 9 : Deuxième découpage théorique des dimensions et sous-dimensions du questionnaire 74

TABLEAU 10 : Description de diverses versions de l'instrument de mesure 75

TABLEAU 11 : Description de l'échantillon utilisé lors de l'expérimentation de l'instrument de mesure 79

TABLEAU 12 : Résultats globaux des analyses d'items pour les 4ième et 5ième versions..... 81

TABLEAU 13 : Résultats des analyses d'items de la 5ième version pour divers groupes de répondants 83

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très sincèrement tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche.

En particulier, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à:

monsieur Michel Trahan, ph. D., spécialiste en mesure et évaluation de l'Université de Montréal, qui a été tout au long de ce projet, notre personne ressource sur les aspects psychométriques et qui a bien voulu rédiger le chapitre du présent rapport sur ces aspects;

monsieur Jacques Limoges, ph. D., professeur à l'Université de Sherbrooke pour ses conseils et les multiples références théoriques qu'il nous a fournies;

mesdames Manon Boulais, orthopédagogue; Céline Brault, psychologue; Claudette Gravel, conseiller en information scolaire et professionnelle; Lise St-Arnault, conseiller en information scolaire et professionnelle et conseiller en orientation;
et
messieurs Henri-Paul Bordeleau, coordonnateur des services de consultation à la DGEC; Marc De Foy, conseiller en orientation; qui ont agi comme juges-experts;

monsieur Iradj Nabahi qui s'est occupé très consciencieusement du traitement des données.

Chacunes des institutions qui ont accepté de participer à notre expérimentation:

- Ecole Secondaire Mont-Bruno (la direction, les professionnels, les professeurs et les étudiants).

- Collège Charles-Lemoyne (conseiller en ISEP, professeurs et étudiants).

- Campus Pont-Viau (la direction, les professionnels, les professeurs et les étudiants).

- Cegep Lionel-Groulx (les aides pédagogiques individuels, les professeurs et les étudiants).

- Cegep St-Jérôme (les aides pédagogiques individuels, les professeurs et les étudiants).

du Cegep Montmorency:

monsieur Gérard Normandeau, adjoint au directeur des services pédagogiques, ainsi qu'à toute la direction du Collège qui nous ont toujours facilité la tâche dans la poursuite de nos travaux;

l'équipe du service d'aide à l'apprentissage, à qui nous avons soumis nos premiers travaux. L'intérêt qu'ils ont manifesté, les commentaires très judicieux qu'ils apportaient ont été très appréciés;

mesdames Diane Marcotte et Sylvie Montbleau qui ont dactylographié , malgré des délais quelquefois très courts, tous nos textes avec patience et ingéniosité;

les professeurs et les étudiants pour leur collaboration dans les différentes étapes de jugement;

le personnel du service d'informatique pour sa grande disponibilité.

Le service de la recherche et du développement de la DGEC, qui a rendu possible la réalisation de ce projet grâce au programme de subvention pour des projets relatifs aux Affaires Etudiantes.

A toutes ces personnes, à tous ces organismes, nous tenons encore une fois à exprimer nos plus sincères remerciements.

Sylvie St-Louis

Marcel Vigneault

INTRODUCTION

INTRODUCTION

La construction de cet instrument se veut la suite d'une recherche ayant pour titre "L'identification d'un modèle de mesure de la maturité vocationnelle chez les étudiants du Collégial" (St-Louis, 1981). Le rapport de cette première étape a été déposé au Ministère de l'Education, Direction Générale de l'Enseignement Collégial en avril 1981.

L'élaboration du questionnaire s'appuie donc sur le modèle de développement vocationnel expliqué dans ce rapport de recherche. Le modèle proposé se situe dans une approche phénoménologique du développement humain et origine principalement des théories de Nuttin (1980 a) sur la motivation humaine, de Danielle Riverin-Simard (1980) sur le développement vocationnel et de l'Ecuyer (1978) sur le concept de soi. Voyons quelles sont les principales caractéristiques de ce modèle de départ.

Comme nous adhérons à l'idée que le développement vocationnel fait partie du développement global de l'individu, nous exploitons la notion d'unité dynamique Individu-Environnement pour cerner le développement vocationnel. C'est à partir du processus relationnel Individu-Environnement que des changements internes se produisent chez l'individu et favorisent ainsi son développement global en tant que personne. En fait, l'individu et son environnement se situent un et l'autre dans un rapport dynamique et constituent une unité interactionnelle indissociable: Individu-Environnement (I-E). L'environnement n'existe qu'en fonction des significations que lui attribue l'individu. Quant à ce dernier, il existe et se développe qu'en fonction des situations perçues de son environnement. Nuttin (1980 a) affirme à ce sujet que "... le besoin de base de l'être vivant est d'entrer en relation fonctionnelle avec le monde, c'est en se faisant qu'il se maintient et se développe lui-même" (p. 122). L'individu en interaction avec l'environnement prend connaissance de lui-même, de ses activités et orientations dynamiques et se construit une conception de soi qui sous-tend et règle l'autodéveloppement. De la même façon, l'individu se construit une conception de l'environnement. Ce sont d'ailleurs les besoins ou types de "relations requises" entre l'individu tel qu'il se perçoit et son environnement (situation perçue) qui diri-

geront son agir. Nuttin (1980 a) voit l'individu comme un sujet agissant sur l'environnement et cherchant à produire des changements préférentiels dans l'ensemble de ses relations avec le monde. Mais pour fonctionner dans un sens actif et agir sur son milieu, l'individu a besoin , comme l'explique Nuttin (1980 a), de se sentir compétent et efficace dans ses interactions. Il doit sentir que ses actions lui fourniront les résultats espérés. Sa motivation à passer aux actes, à agir, sera plus grande s'il perçoit que son comportement personnel produit un effet sur sa situation actuelle. S'il ne produit pas l'effet désiré il aura l'impression d'être sans moyen d'action, d'être incompétent et de manquer de contrôle sur la situation. Il retirera ainsi très peu de satisfaction de ses actes. La motivation à agir sera d'autant diminuée et le sujet deviendra de plus en plus passif.

> En faisant l'expérience que ses actes - quoi qu'il fasse - ne servent à rien, le sujet "apprend" à ne plus rien faire, même lorsque, par après, on le place dans une situation où il lui serait possible de poser des actes - moyens efficaces. (Nuttin, 1980 a, p. 223).

Cette conception du développement humain de Nuttin nous amène à définir le comportement vocationnel d'un individu dans les mêmes termes que Nuttin définit le comportement humain. Le comportement vocationnel peut être vu selon cette conception, comme l'action d'un sujet en situation qui agit sur l'environnement perçu en vue d'un but vocationnel à réaliser. Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre rapport de recherche (St-Louis, 1981) c'est à partir de la perception que l'individu a de l'environnement et de lui-même (Ep - Ip) qu'il établira ses besoins d'ordre vocationnel, élaborera son but vocationnel, déterminera son projet d'actions pour atteindre ce but, puis s'engagera dans son projet d'actions. C'est donc la saisie de cette unité "Individu perçu - Environnement perçu" qui est à la base du processus de développement vocationnel de l'individu et qui influencera l'action de celui-ci dans sa démarche d'orientation.

Puis, afin de mieux saisir l'évolution de cette dynamique Individu-Environnement, nous retenons certains aspects du modèle de développement vocationnel de Danielle Riverin-Simard (1980). Ce modèle est à la fois unidirectionnel (évoluant sans cesse) et multidirectionnel (dans différentes directions, souvent imprévisibles). Il se caractérise par des stades successifs de "transition" et de "structuration".

Dans le modèle de développement vocationnel que nous proposons (Tableau 1), nous appliquons donc ces stades de "transition" et de "structuration" à la théorie du développement humain de Nuttin. Ceci nous permet de mieux saisir, croyons-nous, le développement de cette dynamique Individu-Environnement. Pour de plus amples explications, nous référons le lecteur au rapport de recherche publié l'an passé (St-Louis, 1981).

TABLEAU 1

Modèle de développement vocationnel proposé

STADES	ETAPES
TRANSITION	. perception, grâce aux fonctions cognitives de l'individu, de la situation actuelle (environnement perçu) et de lui-même (concept de soi); . établissement des besoins vocationnels (état motivationnel); . impact des besoins vocationnels sur le fonctionnement cognitif du sujet; . élaboration d'un but vocationnel (situation conçue); . désaccord produit entre sa situation actuelle, la conception de soi et le but vocationnel; . détermination d'un projet d'actions pour atteindre le but vocationnel.
STRUCTURATION	. passage du projet d'actions à l'action; . stabilisation temporaire.
TRANSITION	. perceptions de la nouvelle situation et modification du concept de soi; . établissement de nouveaux besoins vocationnels. ...

ST-LOUIS, SYLVIE (1981).

Quant aux étudiants du niveau collégial, pouvons-nous dire qu'ils sont actifs face à leur orientation ? Bien qu'ils semblent préoccupés par la question, bon nombre d'entre eux ne manifestent pas l'intérêt de prendre en charge leur démarche d'orientation. Plusieurs semblent s'occuper de cette question à la dernière minute par exemple, juste avant les dates limites des demandes d'admission pour l'entrée au collège ou à l'université. A l'observation de leurs comportements, il nous apparaît alors que beaucoup d'étudiants de niveau collégial ne sont pas réellement en possession de leur projet vocationnel. Plusieurs d'entre eux semblent procéder par essais et erreurs sans nécessairement être conscients des valeurs, buts, ambitions qui les poussent à poser ces choix successifs parfois peu satisfaisants. D'autres refuseront de poser des choix, reléguant au hasard ce qui arrivera d'eux.

Tous ces faits et impressions tirés de notre expérience nous font penser que le jeune adulte ne semble pas croire qu'il a du pouvoir sur sa vie ou qu'il peut prendre en charge les évènements qui l'entourent. Il laisse plutôt l'environnement exercer un contrôle sur lui ce qui a pour effet, croyons-nous, de le rendre passif quant à son cheminement scolaire, son choix vocationnel et son engagement social. C'est l'environnement qui contrôle (forte influence) et non plus l'individu. Il semble y avoir une contradiction: le jeune adulte est préoccupé par son orientation mais ne semble pas motivé à investir beaucoup d'énergie dans son développement vocationnel. Il ne passe pas à l'action claire et manifeste. La théorie de la motivation de Nuttin (1980 a) nous fournit quelques indications pour expliquer ce phénomène. Le jeune adulte n'entreprend pas de moyen d'action peut-être parce qu'il se sent incompétent et inefficace face à son problème d'orientation. Comme nous l'avons expliqué plus haut, le jeune adulte doit croire qu'il peut parvenir à se doter d'un but vocationnel et qu'il pourra le réaliser pour s'impliquer dans son projet d'actions. S'il croit au contraire que quoiqu'il fasse il ne réussira pas à atteindre son but, que tout est déterminé d'avance qu'il ne peut rien changer comment peut-il alors être actif dans sa démarche d'orientation ? Il deviendra un sujet passif, il se percevra alors comme quelqu'un d'incompétent, sans moyen d'action.

De plus, il se produit plusieurs changements chez le jeune adulte, à cette période, (voir Chickering, 1972). Nous savons également que l'individu agit sur son milieu, se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se fait de lui-même (Nuttin, 1980 a). Dans ses agir, l'individu doit se reconnaître, avoir une identité propre, une continuité interne. C'est là qu'entre la notion de concept de soi (L'Ecuyer 1978). Comment le jeune adulte au collégial peut-il se reconnaître à travers les différents changements qu'il subit ? Son comportement vocationnel sera influencé par la façon dont il se perçoit et les perceptions qu'il a de lui à cette période risquent souvent d'être instables. Il est plutôt à reformuler, réorganiser les perceptions qu'il a de lui-même. C'est ainsi qu'il arrivera progressivement à un concept de lui-même plus stable et cohérent qui lui donnera un sentiment d'unité, de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu.

Nous pouvons donc penser que dans sa démarche d'orientation, le jeune adulte donnera des significations qui seront plus ou moins importantes aux différents aspects de son environnement: monde scolaire, professionnel et social. Il donnera également des significations aux différentes perceptions qu'il a de lui-même: intérêts, capacités, valeurs, aspirations... C'est l'interaction de ces différentes significations qui influenceront son action dans sa démarche d'orientation.

C'est pourquoi, nous croyons qu'il peut être utile d'aller chercher, par notre instrument, certaines perceptions que l'individu a de lui-même et de son environnement en relation avec son choix vocationnel. Nous pensons que ces perceptions, dépendamment de leur nature, peuvent favoriser ou ralentir le développement vocationnel, en ce sens qu'elles peuvent inciter l'individu à l'action ou le rendre passif.

Caractéristiques de l'instrument

Nous tenterons donc, par notre instrument, de cerner les perceptions qui contribuent ou nuisent au développement vocationnel de l'individu. L'instrument fournira ainsi des pistes de travail aux différents consultants. Car, si de telles perceptions ralentissent le développement vocationnel, travailler à les modifier pourrait entraîner le passage à l'action et favoriser ainsi un meilleur développement. En effet, comme le mentionne Raimy (1975; voir Vance Peavy, 1981):

> S'il est possible de modifier les idées ou les concepts que possède un client et qui sont pertinents à ses buts ou à son image de soi et de leurs conférer une plus grande exactitude à l'égard de sa réalité sociale, alors on risque d'augmenter son potentiel d'apprentissage et ses compétences pratiques. (p. 261).

A cette étape, il faillait se poser la question suivante: doit-on cerner l'ensemble des perceptions que l'individu a de lui-même et de son environnement ou, compte tenu du sujet qui nous intéresse, nous limiter à certains aspects ? Bien que l'ensemble de ces perceptions puissent intervenir dans le cheminement vocationnel d'un individu, certaines perceptions vis-à-vis des champs spécifiques influenceront davantage son cheminement vocationnel. De plus, nous limiter à certains aspects nous permettra de mieux circonscrire notre travail.

Pour les deux pôles, Individu-Environnement, nous avons tenté d'identifier les principaux aspects reconnus par la littérature scientifique, comme étant des variables importantes en orientation. Nous nous sommes inspirés au départ, du modèle de Wise (voir Whiteley et Resnikoff, 1978): le "Career Awareness Matrix"; et de la notion de "perception temporelle" de Nuttin (1980 b). Puis après une revue de la littérature (voir chapitre 1), nous en sommes venus à préciser les différentes dimensions que nous nous proposons de mesurer par l'instrument que nous voulons développer. Ce sont les perceptions que l'individu a vis-à-vis de son environnement professionnel (le travail), scolaire (les études), social (son entourage: la famille, le groupe de pairs) et vis-à-vis de lui-même (intérêts, capacités, estime de soi). Nous tenterons également

d'aller chercher les perceptions de l'individu face à son avenir (perspective temporelle).

Nous entendons mesurer ces perceptions en allant chercher les réactions affectives et évaluations de l'individu vis-à-vis des dimensions qui nous intéressent. Nous pouvons dire alors que nous travaillerons particulièrement à identifier les attitudes susceptibles de ralentir le développement vocationnel d'un individu. Nous pourrons par la suite, travailler sur ces attitudes, car l'attitude est apprise, elle n'est pas innée. En effet il est possible par l'apprentissage d'acquérir, de renforcer, de modifier ou d'éteindre des attitudes (Fontaine, Dulude, 1974).

CHAPITRE PREMIER

ELABORATION ET DEFINITION DES ECHELLES DU QUESTIONNAIRE

CHAPITRE PREMIER

ELABORATION ET DEFINITION DES ECHELLES DU QUESTIONNAIRE

La première étape à réaliser était de définir aussi précisément que possible nos dimensions et de chercher les fondements théoriques de ses dimensions pour bien les appuyer. Pour ce faire, nous avons effectué une revue de littérature aussi exhaustive que possible. Cette démarche nous a amenés à considérer les attitudes de l'individu envers:

1. son avenir: soit le contrôle interne - externe de l'avenir, la structure, le degré de difficulté et l'étendue de l'avenir;

2. son environnement social immédiat: soit le milieu familial et son groupe de pairs;

3. soi-même: soit la connaissance de soi (intérêts, capacités) et estime de soi;

4. son environnement professionnel: soit le travail, le marché du travail et la connaissance du monde du travail;

5. son environnement scolaire: soit les études, l'importance des études et l'instrumentalité des études.

Comme il est possible de le constater nous en sommes arrivés, pour mieux préciser nos dimensions, à identifier une série de sous-dimensions. Voyons les définitions de ses dimensions et sous-dimensions.

Dimension I : L'AVENIR (attitudes de l'individu envers son avenir).

Dans la théorie de Nuttin (1980 b), la perspective temporelle est une notion importante. Il explique que: "Seuls les sujets capables de concevoir et de viser des objets-buts éloignés arriveront à réaliser des choses importantes" (p. 5); et que l'absence de perspective future chez un sujet l'empêche de concevoir et de réaliser des projets constructifs. Nuttin décrit dans son volume Motivation et perspective d'avenir, une méthode d'analyse de l'attitude temporelle; c'est-à-dire l'attitude du sujet envers le passé, le présent et le futur. Nous nous attarderons, pour les besoins de notre recherche, à l'étude de l'attitude de l'individu envers son futur.

Voyons pourquoi cette dimension nous semble importante à traiter. Nous tenterons d'expliquer, en premier lieu, sous quels aspects l'attitude d'un sujet envers son futur peut influencer son comportement. Puis nous tenterons d'en voir les impacts quant à ses études et à son choix vocationnel.

La perspective d'avenir, comme l'explique Nuttin (1980 b), se caractérise par une " mise en présence cognitive - c'est-à-dire une re-présentation actuelle-" (p. 6) de l'événement futur. C'est la représentation mentale qui dans la perspective d'avenir remplace la perception visuelle. Nuttin mentionne qu'un individu qui voit loin (bonne perspective future) se pose des buts à long terme et découvre plus de moyens pour les réaliser. L'auteur nous fait bien comprendre que la perspective future est un facteur important dans la planification et la réalisation de projets dans la vie d'un individu. Ce dernier peut penser à son futur immédiat ou à plus long terme. Il peut percevoir son avenir comme très proche ou très éloigné. L'individu qui a une perspective future étendue sera en mesure de mieux saisir l'instrumentalité de ses actes en fonction de la réalisation d'un but à long terme. Il pourra planifier des projets plus importants et saisir la continuité de ses actions. C'est ainsi qu'une perspective future étendue permettra à l'individu de se développer et de progresser. C'est en ce sens que Nuttin (1980 b), dit que: "La perspective future est le chantier du progrès humain" (p. 34).

Une perspective future très peu étendue ou absente serait liée à la satisfaction de besoins immédiats ou temporaires. L'individu aurait alors de la difficulté à percevoir la "continuité et l'intégration temporelle" de ses actions et se fixerait très peu de projets constructifs. Nuttin (1980 b), nous explique bien l'importance de la perspective future lorsqu'il affirme que:

> ... le rôle essentiel de la perspective future consiste dans le fait qu'elle est "l'espace" dans lequel peut se développer la motivation dans sa forme cognitive, c'est-à-dire sous forme de construction d'objets-buts et de projets. Sans perspective future pas de projets. (p. 34).

De plus, Atkinson et Raynor (1966-1969; voir Nuttin, 1980 b) ont démontré dans leurs recherches sur la motivation d'accomplissement que la perspective future influence la motivation et la performance qui en dépend. Nuttin explique d'ailleurs que l'étendue de la perspective future conditionne la formation de projets réalistes qui conditionnent à leur tour le développement motivationnel des individus.

Plus près de nous, le rapport A.S.O.P.E. (1976) mentionne que les individus n'ont pas tous la même perception de la temporalité et "n'accordent pas le même poids aux divers moments du temps" (p. 45, vol. 2). Certains individus valorisent en tout premier lieu le moment présent et s'y consacreront le plus entièrement possible. D'autres vivront davantage en fonction du passé ou ne vivront que pour le futur. On explique même que les orientations temporelles des parents peuvent être susceptibles d'influencer les perceptions du temps des étudiants.

En effet, le rapport A.S.O.P.E. (1976) constate que la majorité des parents sont orientés vers le futur: "Ainsi, la plupart désapprouvent le fait de ne pas se préoccuper de l'avenir et estiment que c'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit organiser sa vie."(p. 46, vol. 2).

Chez les étudiants, le même rapport constate qu'il y a entre 70% et 90% d'entre eux qui sont en désaccord avec la proposition selon laquelle on ne doit pas accorder une grande importance au présent. Par contre, la majorité de ces étudiants croient aussi qu'on ne doit pas "uniquement vivre pour le présent sans trop se préoccuper d'autre chose" (p. 111, vol. 1).

Après avoir constaté l'importance de la perspective future sur le comportement humain, voyons quel impact elle peut avoir vis-à-vis des études et du choix vocationnel de nos étudiants.

Une recherche de Calster (1979; voir Nuttin, 1980 b) portant sur le rendement scolaire démontre que les étudiants qui réussissent bien sont souvent ceux qui voient leurs études en "relation causale" avec leur avenir, alors que ceux qui obtiennent des résultats inférieurs n'intègrent pas leurs études actuelles dans une perspective d'avenir. Ces derniers ne perçoivent pas leurs activités d'étude comme étant un moyen d'atteindre leurs buts plus ou moins éloignés. Ils ne perçoivent pas la continuité et "l'intégration temporelle" des événements dans le temps et éprouveront donc des difficultés à formuler des projets.

Dans le même ordre d'idée, De Volder (1980; voir Nuttin, 1980 b) a démontré avec un groupe de sujets à capacité intellectuelle assez homogène, que les élèves obtenant des résultats scolaires supérieurs ont une perspective future plus étendue et attachent à leurs études un degré plus élevé d'instrumentalité dans la poursuite de leurs buts éloignés que ceux qui obtiennent des résultats scolaires médiocres. L'instrumentalité des études dans le choix vocationnel fera l'objet d'un prochain chapitre.

Si la perspective future d'un individu influence son comportement les buts qu'il se fixe et les moyens pour les réaliser, elle peut, croyons-nous, influencer son choix vocationnel. Nuttin (1980 b) en fait le lien lorsqu'il mentionne qu'un individu qui manifeste une perspective future plus étendue "voit ses études en rapport étroit avec la réalisation de sa carrière future" (p. 30). En reliant cette notion de "perspective future" à l'établissement d'un but vocationnel nous croyons que cela nous fournira des pistes pour

expliquer certaines sources d'indécisions quant au choix vocationnel d'un individu.

La littérature nous permet de croire que la perspective future d'un sujet influencera le développement de ses projets vocationnels. Dépendamment de l'étendue de sa perspective future, il se fixera un but vocationnel à plus ou moins long terme. Ainsi, plus la perspective future est étendue plus les buts vocationnels risquent d'être à long terme et ces buts s'accompagneront de projets d'actions pour les atteindre. Il y aura également reconnaissance de la continuité et de l'utilité des actes présents en fonction de la réalisation des buts vocationnels. Le sujet sera donc motivé à agir en vue de la poursuite de son but vocationnel. Mais pour agir en ce sens, celui-ci doit croire qu'il peut contrôler efficacement son avenir vocationnel et qu'il n'est pas l'effet du hasard.

Par contre, si un individu perçoit son avenir vocationnel comme étant l'effet du hasard, il risque d'adopter une attitude passive. Il ne sera pas porté à faire des relations causales entre ses actions présentes et un but vocationnel. Il risque même d'avoir de la difficulté à se doter d'un but vocationnel.

Les différentes perceptions que l'individu peut avoir face à son futur influenceront alors son comportement vocationnel. Ces perceptions le rendront actif ou passif vis-à-vis de son choix vocationnel.

Dans la même ligne d'idée, Breton (1972) examine l'influence des attitudes envers l'avenir des étudiants canadiens de niveau secondaire sur la détermination d'un objectif de carrière. Il constate qu'un certain nombre d'attitudes envers soi face à l'avenir (perspective d'un avenir peu brillant, sentiment d'impuissance face à l'avenir, attitude passive face à l'avenir) est l'une des principales sources d'indécision quant au choix vocationnel.

C'est pourquoi nous tenterons de mesurer par notre instrument différentes attitudes qu'a l'individu face à son avenir vocationnel. Perçoit-il son avenir comme quelque chose qui dépend surtout de ses actions personnelles et qu'il peut contrôler (contrôle interne); ou croit-il plutôt que son avenir est l'effet du hasard ? Comment lui apparaît son avenir vocationnel ? Est-ce qu'il lui semble bien structuré, planifié, ou plutôt confus et imprécis ? Ses projets d'avenir lui semblent-ils difficiles à atteindre, complexes, ou simples à réaliser ?

Jusqu'à quelle distance (étendue de l'avenir) l'avenir garde-t-il un sens réel pouvant l'inciter à l'action ?

Ces différentes attitudes de l'individu face à l'avenir peuvent influencer, croyons-nous, sa motivation à s'engager dans son processus de développement vocationnel, dans l'élaboration et la réalisation de son but vocationnel.

Cette dimension comportera les quatre sous-dimensions suivantes:

1.1 Contrôle interne - Contrôle externe de l'avenir.
1.2 Structure de l'avenir
1.3 Degré de difficulté de l'avenir.
1.4 L'étendue de l'avenir.

1.1 Contrôle interne - Contrôle externe de l'avenir

Nous faisons référence ici à l'attitude que l'individu a face au contrôle de son avenir. Il peut percevoir son avenir comme étant l'effet du hasard et défini par les évènements qui l'entourent. Son avenir est alors contrôlé par des choses ou personnes extérieures à lui (contrôle externe). Il peut aussi percevoir son avenir comme quelque chose qui dépend surtout de ses actions personnelles et qu'il peut contrôler (contrôle interne).

1.2 Structure de l'avenir

Nous voulons vérifier l'idée que l'individu se fait de son avenir quant à la composition de celui-ci. Lui apparaît-il comme l'arrangement d'un tout bien structuré, ordonné, ou s'il lui semble plutôt confus, imprécis et incertain ?

1.3 Degré de difficulté de l'avenir

Nous voulons vérifier l'idée que l'individu se fait de son avenir quant à la possibilité de le réaliser selon ses projets. Ses projets d'avenir lui semblent-ils difficiles à atteindre, complexes, ou lui semblent-ils faciles, simples à réaliser ?

1.4 L'étendue de l'avenir

La perspective qu'un individu a de son avenir. La distance à laquelle il est capable de se projeter dans l'avenir. La perception de cette distance peut varier d'un individu à l'autre. Par exemple un projet d'avenir à réaliser, d'ici 5 ans, peut paraître à certains comme étant très près d'eux alors que pour d'autres cela leurs paraîtra encore trop loin pour qu'ils s'en occupent. Jusqu'à quel degré d'éloignement l'avenir garde-t-il un sens réel pouvant susciter l'action de l'individu ?

Dimension 2 : L'ENVIRONNEMENT SOCIAL (milieu familial et groupe de pairs).

Les théories en orientation s'accordent pour dire que l'environnement immédiat de l'individu: soit sa famille, ses amis, l'école, a un impact des plus directs sur le choix vocationnel de celui-ci (Crites, 1969; Herr et Cramer, 1972; Pietrofesa, 1975). Voyons ce que nous dit la littérature au niveau de la famille et des amis. L'école fera l'objet d'une autre dimension.

La famille

La cellule familiale joue un rôle prédominant dans le développement de la personnalité et dans la transmission de la culture. La famille exerce, de façon plus ou moins directe, un contrôle sur le comportement de l'adolescent et souvent même de l'adulte.

L'individu acquiert ses premières attitudes dans sa famille. Il développera ainsi au sein de sa famille certaines attitudes et valeurs (réalisation de soi, travail, études ...) qui influenceront son développement personnel et son choix vocationnel. Grégoire (1981) affirme d'ailleurs que: "Les attitudes et informations transmises aux jeunes ou reçues par eux dans ce milieu (la famille) sont d'une importance primordiale" (p. 145). Hall (1969; voir Pietrofesa, 1975) remarque aussi que dans différents types de familles se développeront différentes attitudes envers les diverses occupations. Par exemple, certains types d'occupations seront acceptables ou inacceptables dépendamment du niveau socio-économique de la famille. De son côté Hollingshead (1949; voir Pietrofesa, 1975) expliquait que les aspirations professionnelles des jeunes étaient très reliées au niveau professionnel de leur famille.

Plus près de nous, des données pertinentes nous sont fournies par l'étude A.S.O.P.E. (1976) qui a mesuré directement l'influence du milieu familial québécois sur les aspirations, les orientations et les réalisations des étudiants. La majorité des parents affirment discuter avec leurs enfants de leurs projets d'études et de leurs projets de travail. Les parents manifestent un très grand intérêt pour l'éducation de leurs enfants et sont prêts à exercer des pressions sur eux pour qu'ils poursuivent leurs études (A.S.O.P.E. 1976, vol. 2, p. 29). Chez les parents francophones, 51.5% d'entre eux disent avoir une influence sur le choix de l'occupation future de leurs enfants. Cette influence ira dans le sens des aspirations professionnelles qu'ont les parents pour leurs enfants. Ces aspirations se situent autour des trois catégories d'emplois suivantes: les professions, les occupations semi-professionnelles et le travail de bureau. Pietrofesa (1975)constate d'ailleurs que les enfants commenceront souvent à développer des préférences pour les types d'occupations que leurs parents valorisent fortement.

De plus, dans son étude portant sur les difficultés qu'éprouvent les adolescents à choisir une carrière, Brunkan (1966; voir Breton, 1972) mentionne que la "domination des parents", le "manque d'intérêt des parents" et "l'absence d'un des deux parents" sont parmi les sources du problème. Breton (1972) développe plus particulièrement les deux premiers aspects dans son étude; tentons de mieux les comprendre. Il explique que le "contrôle des parents dans la famille" joue un rôle important dans le processus du choix vocationnel. Il relie ce contrôle ou domination des parents à l'acquisition d'expérience de prise de décision, aux attitudes qu'une personne a vis-à-vis d'elle-même et au degré d'indépendance qu'elle bénéficie dans les décisions. L'auteur constate que dans les familles où les enfants participent très peu aux décisions, ces derniers sont portés à évaluer négativement leurs chances de succès dans leur vie professionnelle; ils sont plus portés à croire qu'ils ont peu de maîtrise des événements; ils se fient plus aux autres dans leurs décisions; et ils manifestent beaucoup d'inquiétude quant à la possibilité de se trouver un emploi.

Dans son étude, Breton relève des données intéressantes quant au pourcentage d'élèves sans objectif de carrière selon le degré de participation aux décisions familiales (tableau 2). Il observe que 26% des garçons et 25.1% des filles qui participent fortement aux décisions familiales sont sans objectif de carrière alors que 40% des garçons et 44.9% des filles participant très peu aux décisions familiales se retrouvent sans objectif de carrière. Il conclut donc que la domination des parents dans les décisions familiales peut avoir un "effet paralysant" sur le processus du choix vocationnel de leurs enfants.

D'un autre côté, toujours selon Breton, le soutien et l'encouragement des parents vis-à-vis l'atteinte d'un but vocationnel serait aussi un aspect qui contribuerait à expliquer l'influence du milieu familial dans le choix de carrière d'un individu. Voyons comment peut se produire cette influence.

Dans l'élaboration d'un but vocationnel l'individu sent le besoin de confronter son choix avec son milieu, c'est-à-dire avec les idées, les avis et les jugements de valeur d'autres personnes. Breton explique que dans le cas où les idées et conceptions des autres diffèrent de celles de l'individu "il se pourrait qu'il éprouve des doutes personnels, de la confusion et des difficultés au moment d'élaborer son objectif de carrière" (p. 35). C'est là que l'auteur souligne que tout encouragement à atteindre un but vocationnel, surtout s'il vient des parents, diminuerait cette confusion. Le fait que les parents aient de hautes aspirations pour leurs enfants peut aussi constituer, selon Breton, un encouragement. Il note également que dans les petites familles les enfants reçoivent plus d'encouragement et ont des objectifs vocationnels mieux définis que dans les familles plus nombreuses.

Breton confirme d'ailleurs l'hypothèse à l'effet que le manque d'encouragement à atteindre un but vocationnel donné peut aussi avoir un "effet paralysant" sur le développement vocationnel d'un individu. Il retrouve les élèves sans objectif de carrière beaucoup plus souvent parmi ceux qui rencontrent des désaccords chez leurs parents, professeurs et amis. De plus, il constate que la probabilité d'indécision augmente avec le nombre de personnes différentes qui désapprouvent le choix de l'élève. Nous pouvons voir dans

TABLEAU 2

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon le degré de participation aux décisions familiales (1).

Degré de participation aux décisions familiales	% Garçons	% Filles
Elevé	26.6	25.1
Moyen	30.7	33.5
Peu élevé	40.0	44.9

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 92.

le tableau 3, que parmi les élèves qui sont encouragés quant à leur choix de carrière, seulement 23% des garçons et 28% des filles n'ont pas d'objectif de carrière, alors que 49% des garçons et 48% des filles ne recevant aucun appui quant à la préférence d'une profession sont sans objectif de carrière. De plus, en observant le tableau 4, nous pouvons voir que l'influence de l'appui des parents et professeurs est plus forte que celle des amis quant à la détermination d'un objectif de carrière chez les garçons. Chez les filles, ce sont les amis qui ont le plus d'importance et les parents le moins.

Breton a trouvé aussi un rapport étroit entre le niveau de connaissance de soi (aspect qui sera traité dans un prochain chapitre) et l'appui ou l'encouragement reçu de l'entourage. Nous observons au tableau 5 que 47% des garçons et 51% des filles ne recevant aucun appui des autres quant à leur objectif vocationnel démontrent une faible connaissance de soi. Par contre, seulement 17% des garçons et 16% des filles recevant plusieurs appuis démontrent une faible connaissance de soi. Breton (1972) conclut alors que: "Les facteurs peuvent donc s'enchaîner ainsi, de cause à effet: désapprobation d'autrui quant à la connaissance de la préférence - pauvre connaissance de soi - pas d'objectif de carrière" (p. 353).

Nous avons pu constater que les aspirations professionnelles qu'on les parents pour leurs enfants, la pression ou domination qu'ils peuvent exercer sur leurs enfants, ou l'encouragement et l'appui qu'ils peuvent leurs procurer quant à leur choix vocationnel sont des facteurs influençant directement le choix de carrière d'un individu.

Par ailleurs, certains aspects du milieu familial influenceront de façon plutôt indirecte le choix vocationnel d'un individu. Le milieu peut influencer, comme l'explique Breton (1972), la perception qu'a l'individu du milieu du travail et influencer ainsi son choix vocationnel. Par exemple, dans une famille où le père se trouve souvent en chômage, les enfants pourraient penser qu'il n'y a pas de "jobs" sur le marché du travail; qu'il est difficile d'avoir un emploi stable. Breton (1972) mentionne que la fréquence de chômage chez le père influencera la détermination des objectifs de

TABLEAU 3

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière selon l'appui accordé à la préférence d'une carrière (1).

Nombre de catégories de personnes qui appuient la préférence d'une profession	% sans objectif de carrière	
	Garçons	Filles
Deux ou plus	23	28
Une seulement	30	42
Aucune	49	48

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 352.

TABLEAU 4

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon la catégorie de personnes qui accordent leur appui à la préférence d'une profession (1).

Catégories de personnes qui appuient la préférence d'une profession	%	
	Garçons	Filles
Personne(s) de l'école seulement	28	36
Parents seulement	29	47
Amis seulement	35	30
Parents et personne(s) de l'école	27	37
Personne(s) de l'école et amis	22	27
Parents et amis	22	30
Les trois catégories de personnes	21	23
Aucune	49	48

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 354.

TABLEAU 5

Pourcentage des élèves qui déclarent une faible connaissance de soi, selon l'appui accordé à la préférence d'une profession (1).

	Nombre de catégories de personnes d'importance qui appuient la préférence d'une profession		
	Deux ou plus	Une seulement	Aucune
Garçons % Faible connaissance de soi	17	26	47
Filles % Faible connaissance de soi	16	32	51

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 353.

carrière de ses enfants et contribuera à l'indécision du choix de carrière de ces derniers. Cette indécision "comporte plusieurs des attitudes et des caractéristiques de la personnalité qui sont influencées par l'éducation familiale" (p. 81). Nous voyons donc que les caractéristiques internes du milieu familiale peuvent être reliées à l'indécision de l'individu quant à son choix de carrière.

Toutes ces observations relevées de la littérature nous montrent bien que le milieu familial peut influencer le choix vocationnel d'un individu et qu'il peut même être une des sources d'indécision. Nous tenterons donc de vérifier les aspects du milieu familial qui influencent directement le choix vocationnel d'un individu, à savoir si le sujet constate que ses parents exercent une pression sur lui quant à son choix ou s'il se sent plutôt autonome dans son choix.

Le groupe de pairs

Bien que la famille exerce une influence sur la détermination du choix vocationnel d'un individu, son groupe de pairs ou d'amis a aussi un impact sur son choix vocationnel.

Nous savons que le groupe d'amis prend de l'importance dans la vie d'un adolescent; il devient son groupe de référence. Ce groupe influencera, comme le soulignent Hadley et Levy (1962; voir Pietrofesa, 1975), les attitudes et comportements de l'adolescent. Ce groupe lui permettra de vérifier le réalisme des perceptions qu'il a de lui-même et du monde du travail.

Borrow et Holland (1964, 1959; voir Pietrofesa, 1975) affirment que le groupe de pairs, fréquenté par l'adolescent à l'école, influence ses choix scolaires (choix de cours, de formation) et ses buts professionnels. Le groupe projette un modèle à l'adolescent. Il peut valoriser l'éducation et l'encourager à poursuivre ses études à un niveau élevé. Il peut aussi valoriser d'autres types d'expériences et inciter l'adolescent à devenir défectionnaire.

Quant à Paulsen (1968; voir Pietrofesa 1975) il est d'avis que le groupe d'amis exerce une influence indirecte sur le choix de carrière en influencant les attitudes et valeurs de l'individu.

De plus, l'étude A.S.O.P.E. (1976) remarque que plus l'étudiant est de niveau scolaire élevé, moins il préfère discuter de ses projets avec ses parents et plus le groupe d'amis prend de l'importance.

Nous voyons donc que l'individu est influencé face à son orientation, au départ, par sa famille puis par la suite par son groupe de pairs (voir tableau 6).

Breton (1972) relève aussi l'importance de l'appui des amis dans la décision vocationnelle de l'individu (tableau 4). Par contre, l'influence des amis n'a pas la même importance chez les garçons et chez les filles de niveau secondaire.

En résumé, nous avons constaté que la famille et les amis de l'adolescent exercent une influence quasi du même ordre sur son choix vocationnel. L'appui fournit par ses amis et les jugements qu'ils portent sur son choix vocationnel jouent un rôle important. Cette influence du milieu immédiat de l'individu peut engendrer de la confusion chez ce dernier et être une des sources d'indécision vocationnelle. Bien sûr, cette influence sera plus forte chez un individu qui a tendance à être dépendant du jugement des autres tandis que quelqu'un qui est plus indépendant sera moins touché par cette influence. Tiedeman et O'Hara (1963; voir Breton 1972) ont d'ailleurs insisté sur le rôle de l'indépendance comme caractéristique de la personnalité dans l'élaboration d'une carrière.

Nous tenterons de mesurer comment le jeune perçoit l'influence de ses amis quant à son choix vocationnel.

TABLEAU 6

Pourcentage des élèves qui discutent de leurs projets d'avenir avec leurs parents et leurs amis. (1)

Catégories de personnes	% des élèves	
	Secondaire	Cegep
Leurs parents	47 %	15.6%
Amis	12.6%	49 %

1. Tableau tiré de A.S.O.P.E. (1976) volume 1.

Cette dimension comportera donc deux sous-dimensions:

2.1 La famille

2.2 Le groupe de pairs

2.1 La famille

La perception que l'individu a de l'influence de sa famille dans la détermination de son choix vocationnel. Sent-il que sa famille exerce des pressions sur lui quant à son choix de carrière ? Ou se sent-il indépendant et autonome vis-à-vis sa famille pour effectuer son choix? Est-ce que c'est lui qui contrôle son choix ou sent-il que c'est sa famille qui contrôle plutôt son choix?

2.2 Le groupe de pairs

La perception que l'individu a de l'influence de ses amis dans la détermination de son choix de carrière. Croit-il que ses amis contribuent beaucoup plus que lui-même à déterminer son choix ? Est-il autonome, indépendant de ses amis quant à son choix vocationnel ?

Dimension 3 : CONNAISSANCE DE SOI (intérêts, aptitudes, estime de soi).

L'importance du concept de soi ainsi que son rôle à l'égard du développement vocationnel ont été l'objet de nombreux travaux de recherche (Super, 1963; Breton, 1972; Pietrofesa, 1975; Wise, 1978 etc.). En fait, le choix d'une carrière est vu dans le cadre du développement de l'ensemble de la personnalité. L'opinion qu'un individu a de lui-même et du monde environnant joue un rôle déterminant dans le développement vocationnel. Certains auteurs (Galinsky & Fast, 1966; voir Pietrofesa, 1975) voient même le choix d'une carrière comme une sorte de définition publique de soi et ce qui immobilise certains dans ce choix c'est justement l'incapacité de se situer personnellement. D'ailleurs, dans les programmes de développement vocationnel, la connaissance de soi joue un rôle de premier plan et entre autres Friel et Carkhuff (1974) sont d'avis que pour aider un individu dans son développement vocationnel, la première étape à réaliser est d'explorer et comprendre qui il est et quelles attitudes il a envers lui-même. C'est bien là un exemple de la reconnaissance du concept de soi comme base du développement vocationnel. Breton (1972) a également bien démontré que les gens qui estiment mal se connaître sont plus susceptibles d'avoir de la difficulté à choisir que les autres.

Il est bien évident que les notions de connaissance de soi et concept de soi sont des notions très larges et recouvrent des aspects très variés de la personne. Nous n'avons pas l'intention d'explorer l'ensemble des opinions qu'a l'individu de lui-même. Nous nous limiterons à quelques aspects considérés par Wise (1978; voir Whiteley et Resnikoff, 1978) dans l'élaboration de son cadre conceptuel du développement vocationnel; ces aspects sont les intérêts, et les aptitudes. Nous avons décidé de retenir ces aspects parce que pour choisir une carrière, il faut avoir quelques idées sur le genre de vie auquel on aspire et que ce choix doit correspondre à ses goûts et aptitudes. Perron (1981) souligne bien cela lorsqu'il écrit que l'étudiant du collégial est à une étape importante parce que confronté à des choix; il devra spécifier, différencier et mettre à l'épreuve ses aptitudes, intérêts et valeurs. De plus, nous ajoutons à ces deux aspects (perceptions de ses intérêts et aptitudes) l'estime de soi parce que nous croyons que l'évaluation qu'un individu

fait de lui-même est une composante essentielle de la connaissance de soi et nous verrons plus loin l'importance de cela en rapport avec le développement vocationnel.

Les intérêts

Par intérêts, nous entendons les choses ou activités qui attirent l'individu (L'Ecuyer, 1978), ce qu'il trouve digne d'attention au niveau d'activités et/ou de professions. Les intérêts ont une importance incontestée au niveau du développement vocationnel et particulièrement si nous considérons l'action (l'agir par opposition à la passivité) de l'individu comme un des points clés de ce développement (St-Louis, 1981). Comme plusieurs auteurs (Nuttin, 1980; Tolman, 1955 et Atkinson, 1956; voir Breton, 1972) le soulignent, la tendance à agir est fonction de la force de l'attrait c'est-à-dire de l'intérêt, et de la perspective d'un rendement efficace en vue du but visé. L'intérêt et son intensité sont des facteurs de formation professionnelle plus puissants que l'intelligence, les capacités, situations sociales (Super, 1964).

L'idée que les intérêts reflètent la perception de soi et que le manque de connaissance de soi correspondra à un manque de clarté au niveau des intérêts est bien acceptée (Norell & Grater; voir Pietrofesa, 1975; Bordin; voir Super, 1964; Dupont, 1979). D'autre part, on sait que la connaissance de soi va de pair avec le développement du concept de soi et comme le souligne L'Ecuyer (1978), il ne faut pas s'étonner des fluctuations au niveau des goûts et intérêts durant l'adolescence. C'est pourquoi la majorité des auteurs (Super, 1964; Campbell, 1977; Origlia, 1980) s'accordent à dire que les intérêts inventoriés ne deviennent stables qu'après vingt et un (21) ans. Perron (1981) a observé un phénomène semblable mais cette fois au niveau du choix vocationnel: à la question sur la profession envisagée deux fois plus d'étudiants du secondaire que du collégial ne savent quoi répondre. Donc, suite à ces recherches au niveau des intérêts, il ne faut pas s'étonner du fait que plusieurs jeunes ont l'impression de ne pas connaître très bien leurs intérêts ou à tout le moins qu'ils ont l'impression que leurs intérêts changent de sorte qu'ils

ne peuvent pas s'y fier. D'ailleurs, suite à une enquête au niveau collégial Guy (1977; voir Grimard, 1978) constate que 34.2% des étudiants disent ne pas connaître suffisamment leurs intérêts. D'autre part, en ce qui a trait au lien entre le choix vocationnel et les intérêts Breton (1972) s'aperçoit que les élèves qui estiment mal leurs intérêts sont plus susceptibles d'être indécis que les autres.

Intérêts et environnement: Dans la dimension travail nous mentionnons qu'une augmentation des connaissances en rapport avec le marché du travail pourrait affecter les intérêts (Wise; voir Whiteley & Resnikoff, 1978). Donc dans ce cas-ci un changement dans l'environnement perçu entraîne une modification au niveau de l'individu perçu. Milley (1982), de son côté, observe un lien entre la structure des préférences et l'environnement et entre la structure des préférences et le choix de programme à l'université. Ces observations nous permettent de croire que l'individu peut percevoir des modifications au niveau de ses intérêts lorsqu'il change de système scolaire (passage secondaire - collégial).

Les intérêts ayant une force d'attrait, le fait de penser qu'on a peu ou pas d'intérêts, qu'on ne connaît pas bien ses intérêts ou encore que ses intérêts ne sont pas reconnus comme stables pourrait, à notre avis, entraîner un ralentissement ou même un arrêt de son développement vocationnel.

Les aptitudes

Par aptitudes nous entendons ici les dispositions naturelles pour quelque chose ou les énoncés par lesquels l'individu exprime la nature de ses ressources (L'Ecuyer, 1978). Dans son cadre conceptuel du développement vocationnel Wise (1978; voir Whiteley et Resnikoff, 1978) fait référence aux aptitudes comme un élément non négligeable de ce développement. L'angle sur lequel il insiste est surtout la croyance en ses aptitudes. Dans la même ligne de pensée, Breton (1972) et Hamachek (1975) nous font bien remarquer que les qualités d'une personne sont, en soi, moins importantes que la manière qu'une personne interprète ses qualités. Alors de la même manière qu'il est important que l'individu voit clairement ses intérêts il faut que les

aptitudes soient bien perçues. Cependant, l'acquisition d'un niveau de conscience suffisamment élevé fait partie du développement global du concept de soi et à la période qui nous intéresse (secondaire et collégial) ce développement est rapide et peut être un peu déroutant pour le jeune. Cattel (voir Origlia, 1980) a d'ailleurs mis en évidence l'inconstance des attitudes et la variabilité dans le temps des capacités d'un même sujet. A ce rythme d'évolution il n'est donc pas étonnant de constater que plusieurs jeunes ne voient pas clairement leurs aptitudes. Suite à une enquête au niveau collégial, Guy (1977; voir Grimard, 1978) constate que 44% des jeunes affirment ne pas connaître suffisamment leurs aptitudes. De plus, Breton (1972) démontre bien le lien entre les aptitudes et le choix vocationnel lorsqu'il conclut suite à ses travaux, qu'une conscience insuffisante de ses propres capacités peut entraîner des difficultés à formuler un objectif professionnel.

Un individu qui estimerait ne pas connaître ou mal connaître ses aptitudes risque de négliger son développement vocationnel et de passer à une plus grande passivité parce qu'il croira ne pas avoir suffisamment d'éléments en main pour jouer un rôle actif à ce niveau. Car, comme nous l'avons mentionné plus haut à propos des intérêts la tendance à agir est non seulement vue en fonction de l'intérêt mais aussi de la perspective d'un rendement efficace et cette perspective est basée entre autre sur l'évaluation de ses aptitudes et sur l'estime de soi.

L'estime de soi

Nous tenterons, dans un premier temps, de voir comment est défini "l'estime de soi" dans la littérature scientifique. Ensuite, nous expliciterons la relation entre l'estime de soi et le choix vocationnel.

Dans la littérature plusieurs termes sont employés pour identifier la dimension "estime de soi". Nous retrouverons, entre autres: "self-confidence", "self-evaluation", "self-appraisal", "self-regard". Le "self" est défini par Wells et Marwell (1976) comme étant un processus "by which people evaluate themselves and by which such evaluations affect consequent behavior" (p. 6). Comme chez James et Cooley (1890, 1892, 1902; voir Wells et Marwell, 1976) le "self" est chez Wells et Marwell (1976) un processus ou un phénomène conscient chez l'individu. La personne se place comme objet et s'observe, s'évalue. Le "self" devient une série d'attitudes réflexives de la personne sur elle-même (Mead, 1956; voir Wells et Marwell, 1976). Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de l'estime de soi, celle-ci peut alors se décrire comme une composante évaluative de chacune des attitudes qu'a la personne envers elle-même ou comme le total de toutes ces évaluations. Cette approche est très semblable, comme le mentionnent Wells et Marwell (1976) de celles de Rosenberg (1965) et de Cooppersmith (1967), où l'estime de soi est vue comme une sorte d'attitude évaluative envers soi.

Nous retrouverons aussi dans la littérature, trois principaux sens attribués à l'estime de soi: 1/- "self-love" 2/- "self-acceptance" 3/- "sense of competence". Selon Wells et Marwell (1976), le sens accordé dépendra de l'importance qu'on donne à l'aspect affectif ou évaluatif de l'estime de soi.

L'individu perçoit ses caractéristiques et réagit à celles-ci de manière émotionnelle et comportementale. Il exprimera une attitude d'approbation ou de désapprobation envers lui-même, de satisfaction ou d'insatisfaction, il se sentira compétent ou incompétent. Ces attitudes envers lui-même le prédisposeront à agir ou à ne pas agir selon le cas.

Cette évaluation de soi ou estime de soi joue un rôle déterminant dans le comportement de la personne. Korman (1974) explique que chez deux individus qui n'ont aucune expérience à réaliser une tâche donnée, celui qui se dit incompétent obtiendra une performance beaucoup moindre que celui qui se dit compétent. Ces deux sujets ne s'estiment pas de la même façon.

A ce sujet, les recherches de Rosenberg (1965; voir Wells et Marwell, 1976) suggèrent entre autre que quelqu'un qui a une faible estime de soi tend à avoir des aspirations plus basses et à manifester plus d'inquiétude quant à son succès qu'un individu qui a une haute estime de lui-même. Wells et Marwell (1976) mentionnent que ce qu'une personne choisit de faire et la manière dont elle le fait dépendra de l'estime qu'elle a d'elle-même.

Wylie (1974) rapporte des corrélations entre une estime basse de soi et la sensibilité aux critiques, la timidité, la solitude (passivité?). Elle constate aussi qu'il y a corrélation entre une estime de soi élevée et la participation à des activités, clubs, leadership (activité?)...

Nous pouvons donc voir ici que la façon dont une personne s'estime influencera ses interactions avec son environnement: elle décidera d'agir dans cet environnement ou se laissera influencer par celui-ci.

Tentons maintenant de mettre en relation la dimension "estime de soi" avec les études et le choix vocationnel.

Clark (1960; voir Breton, 1972) explique que les enfants qui ont une image négative d'eux-mêmes ne sont pas portés vers un travail scolaire positif. De son côté, Breton (1972) démontre que: "L'intention de terminer l'école secondaire et de poursuivre des études au niveau postsecondaire est liée à des attitudes positives envers soi" (p. 143). Si un étudiant se sent compétent, efficace vis-à-vis de ses études, nous pouvons dire qu'il sera plus porté à poursuivre ses études qu'un étudiant qui éprouve des sentiments contraires. De plus, comme nous le notons dans la dimension monde scolaire, le fait de poursuivre ou non ses études influencera ses aspirations professionnelles.

Quant au choix de carrière plusieurs auteurs (Super, 1963; Oppenheimer 1966; Breton, 1972; Korman, 1966...) ont démontré le lien étroit qui existe entre l'estime de soi et le choix vocationnel.

Breton (1972) mentionne qu'une estime négative de soi peut être une des sources d'indécision quant à la carrière:

> "Le rejet de soi ou les doutes sur sa valeur et son efficacité personnelle, on peut s'y attendre, causeront une partie des difficultés qu'un sujet éprouvera à élaborer son objectif professionnel." (p. 38).

Un individu qui se sent incompétent, inefficace, aura tendance à évaluer négativement ses chances de pouvoir réaliser son choix vocationnel. Nous pouvons penser alors qu'il sera hésitant quant à ce choix ou simplement qu'il refusera d'en formuler un.

Dans le même ordre d'idée, Rosenberg (1965; voir Breton, 1972) a découvert que les adolescents qui ont une estime de soi négative sont moins sûrs de réussir dans leur carrière. Ils disent souvent manquer de confiance en eux, de connaissances pratiques et d'aptitudes à organiser et à administrer (qualités reliées au pouvoir de décision).

Korman (1966) a recueilli des témoignages démontrant que les personnes qui ont une basse estime de soi ont plus de difficulté à élaborer des plans d'avenir en harmonie avec l'évaluation de leurs aptitudes que celles qui ont une estime positive d'elles-mêmes.

Bref, l'attitude qu'a le sujet vis-à-vis lui-même apparaît être une dimension importante à traiter comme facteur pouvant favoriser ou bloquer son développement vocationnel. Il nous est permis de penser, d'ailleurs comme Galinsky et Fast (1966; voir Breton, 1972) que: "Les doutes au sujet de soi et les sentiments d'infériorité rendent les décisions quant à la carrière extrêmement difficiles" (p. 39).

Relations entre intérêts, aptitudes et estime de soi.

Comme ces trois aspects se retrouvent à l'intérieur de la même dimension, il est utile de discuter brièvement de leurs relations entre eux. D'abord Wise (1978; voir Whiteley et Resnikoff, 1978) souligne leur interaction; chaque aspect a le potentiel d'affecter directement les autres. Il ajoute également que ces aspects participent de façon dynamique au développement vocationnel.

Au niveau du rapport entre les intérêts et les aptitudes, ces premiers peuvent affecter ou être affectés par ces derniers; les intérêts exercent une action positive sur les aptitudes et vice versa (Osipow 1975; voir Whiteley et Resnikoff, 1978). Cependant, chacun contribue de manière originale et complémentaire au développement vocationnel (Dupont 1979).

D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, l'estime de soi peut influencer la perception qu'un individu a de ses intérêts et aptitudes en ce sens que si l'estime de soi est faible il aura peine à reconnaître ou à considérer justement ses goûts et aptitudes en plus d'avoir une attitude négative envers lui-même.

L'opinion de soi à l'égard de ses choix de carrière est en relation directe avec son développement de carrière. Donc au niveau de la connaissance de soi, nous croyons que les perceptions qu'a un individu de lui-même (aptitudes, intérêts et estime de soi) sont cumulatives et c'est pourquoi nous les considérons dans la même dimension.

Cette dimension comprendra quatre sous-dimensions qui sont les suivantes:

3.1 Connaissance de ses intérêts.
3.2 Connaissance de ses aptitudes.
3.3 Importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard des choix de carrière.
3.4 Estime de soi à l'égard des choix de carrière.

3.1 Connaissance de ses intérêts.

Par intérêts nous entendons les choses ou activités qui attirent l'individu; ce qu'il trouve digne d'attention au niveau d'activités et de professions. Ici nous cherchons à connaître le niveau de clarté des intérêts professionnels; le manque de clarté peut s'exprimer de différentes façons: impression de ne pas avoir d'intérêts, impression de mal connaître ses intérêts, impression de ne pas avoir d'intérêts professionnels ou encore impression d'en avoir trop et de ne pas pouvoir les hiérarchiser.

3.2 Connaissance de ses aptitudes et habiletés

Par aptitudes et habiletés nous signifions ici les dispositions naturelles pour quelque chose ou encore la maîtrise de telle ou telle action ou groupe d'actions. Il s'agit de voir l'interprétation en terme de clarté, que fait l'individu de ses aptitudes: a-t-il l'impression de ne pas avoir d'aptitudes et habiletés, de mal connaître ses aptitudes et habiletés? A-t-il l'impression de ne pas avoir d'aptitudes et habiletés professionnelles ou encore d'en avoir trop et de ne pas pouvoir les hiérarchiser ?

3.3 Importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard du choix de carrière.

Les intérêts et aptitudes représentent-ils pour l'individu un élément important dans le choix de carrière ou si, à l'inverse, la personne ne considère pas ces éléments pour décider de son avenir professionnel ?

3.4 Estime de soi à l'égard de son choix de carrière

L'attitude évaluative qu'a l'individu envers lui-même en fonction de l'élaboration de ses plans ou projets d'ordre vocationnel.

A-t-il une attitude d'approbation ou de désapprobation, de satisfaction ou d'insatisfaction, de compétence ou d'incompétence envers lui-même quant à la détermination de ses plans et projets vocationnels.

Dimension 4 : MONDE DU TRAVAIL

Pour engager l'étude de cette dimension, nous commencerons par exposer la démarche que nous comptons utiliser. Mais avant tout, il est important de garder en mémoire le résumé de la théorie de la motivation de Nuttin (1980 a) rappelé à l'introduction du présent rapport parce que c'est sous cet angle que nous examinerons la question. Dans un premier temps nous jetterons un coup d'oeil rapide à la signification du travail et à l'importance de celui-ci dans la vie du jeune. A notre avis, il semble logique de croire que le jeune n'abordera pas son choix de carrière de la même manière selon la signification et l'importance du travail dans sa vie. Dans un deuxième temps, nous tenterons de voir les différents besoins auxquels répond le travail. La place accordée au travail et les préoccupations concernant le travail et l'orientation en rapport avec les différents rôles de vie peuvent être expliquées, partiellement du moins, par la compréhension de ces besoins. Dans un troisième temps, toujours par le biais de la littérature, nous chercherons à connaître les perceptions qu'a le jeune du marché du travail: est-ce que ce sont des perceptions justes et basées sur une connaissance précise du marché du travail ou si au contraire ce sont des perceptions stéréotypées et sans fondements valables ?

Par cette démarche nous pensons pouvoir soutenir l'idée suivante: l'entrée et la progression dans le monde du travail sont très importantes pour le jeune parce que pour lui, cela correspond à l'acquisition d'un certain statut et à la satisfaction de plusieurs besoins.

Cependant, suite à des perceptions de l'environnement, s'il croit qu'il risque de ne pas avoir de place sur le marché du travail ou encore s'il perçoit sa vie de futur travailleur ennuyante, il peut se désintéresser de son développement vocationnel et même le retarder. Ce phénomène risquerait de se produire surtout lorsque les connaissances du monde du travail sont pauvres ou insuffisantes parce que c'est surtout dans ce cas que l'individu est plus susceptible de prêter attention et accorder foi à des rumeurs souvent sans fondements valables.

Signification du travail et place de celui-ci parmi les rôles de vie.

Dans notre société, la diminution des heures de travail, le développement technologique ainsi que le développement des loisirs nous ont permis de penser que l'importance accordée au travail n'est pas aussi grande qu'elle ne le fût par le passé et ce au profit de celle accordée aux autres rôles de vie. Dujold (1980), dans une revue de littérature sur le sujet, constate que les jeunes semblent effectivement moins attachés au travail que leurs ainés. L'enquête de Sorecom (1980) pour le ministère de l'éducation du Québec révèle que le travail n'est pas considéré être le mobile de toute une vie; selon cette enquête les jeunes réalisent que pour vivre dans notre société, il faut travailler et c'est pourquoi ils acceptent le travail sans y accorder la plus grande partie de leur vie. Super (1981) mentionnait récemment que pour un nombre significatif de personnes, le travail n'est pas aussi saillant que d'autres rôles comme ceux de citoyen, d'étudiant etc... Cependant, il (Super 1981) ajoute que cela ne remet pas en question l'importance du travail aux points de vue économique, psychologique et sociologique. En fait, bien que l'on observe une diminution de l'importance dévolue au travail, celui-ci garde tout de même une place certaine. On peut dire que le travail est encore vu comme un facteur de réussite dans la vie (Sorecom, 1980). Donc, bien que l'importance accordée au travail semble avoir quelque peu diminuée, il n'en demeure pas moins que le travail reste une manière privilégiée de répondre à plusieurs besoins.

Quels peuvent être les besoins auxquels répondrait le travail ? L'enquête Sorecom (1980) révèle, selon la fréquence des réponses, que le travail répond principalement aux besoins financiers et de contact avec les autres. En rapport avec l'aspect financier, cette enquête n'est pas la seule à arriver à une telle conclusion; une étude américaine (Pietrofesa et Splete, 1975) auprès des jeunes démontre qu'entre 1958 et 1970, parmi les raisons de travailler, le salaire et l'indépendance augmentent significativement en importance.

Le travail répond donc au besoin d'argent mais ce n'est pas le seul besoin auquel il répond, comme tous on pu le constater chacune des enquêtes citées précédemment mentionnent au moins un autre besoin. Super (1981) affirme que les gens travaillent pour vivre financièrement mais ils travaillent également pour maintenir le contact avec la réalité, pour faire partie de la communauté, pour produire des biens et services, pour atteindre un statut, pour structurer le temps ou encore pour s'accomplir comme être humain. Le travail peut même être vu comme un moyen d'atteindre une image de soi idéale. En effet, Pietrofesa et Splete (1975) rapportent une étude de Healy (1973) qui appuie l'idée que les gens tendent à s'actualiser "à travers" une profession plutôt que "par" une profession: en fait ils espèrent que les tâches demandées par la profession les changera de telle sorte qu'ils deviendront davantage comme leur soi idéal. De son côté, Bujold (1980) a constaté l'existence d'une grande parenté entre les valeurs de travail et de loisirs: les dimensions les plus recherchées sont celles qui ont trait à l'utilisation maximale de ses connaissances et habiletés, au développement personnel, à l'amélioration de sa compétence et à la fierté de ce que l'on réalise. Toujours dans la même ligne de pensée, Levinson (1978; voir Vance Peavy, 1981) note que la profession a des sources importantes dans la personnalité et des conséquences importantes pour la personnalité; c'est souvent le principal lieu où se définissent les rêves d'avenir du jeune et le véhicule qu'il utilise pour tenter de réaliser ses rêves.

Suite à tout ce qui vient d'être relevé en rapport avec les besoins auxquels répond le travail, nous croyons qu'il semble juste de croire que le jeune attend du travail une gratification matérielle; le travail est le principal moyen de "gagner sa vie". Mais au delà de cette gratification matérielle, le travail est perçu comme un moyen très important de développement personnel, de définition et de réalisation de soi.

Choix de carrière et perceptions du marché du travail.

L'idée que se fait le jeune du marché du travail et la manière dont celui-ci tend à envisager son choix de carrière nous semblent liées. S'il envisage une seule carrière sans songer à une certaine mobilité, il est confronté à un type de réalité à l'égard du marché du travail (dans ce modèle le type de réalité pourrait être "les débouchés"). D'autre part, s'il envisage ou recherche la souplesse et la mobilité à travers son ou ses choix de carrière il est confronté à plusieurs réalités et par le fait même à plus de possibilités face au marché du travail. Ainsi, la perspective de sa carrière et la perception du marché du travail sont en relation directe l'une et l'autre.

Les changements survenus dans notre société et plus particulièrement dans notre système d'éducation depuis quelques années auraient pu nous inciter à croire que de grandes possibilités de choix s'offriraient aux jeunes et que ceux-ci auraient le goût d'une grande mobilité parce qu'ils voyaient les études et le monde du travail comme très souples. Mais il semble que le jeune ne voit pas les choses de la même façon: il considère plutôt que le meilleur choix se retrouve à l'intérieur d'une orientation définitive (Sorecom, 1980). Le choix d'orientation en est un de toute une vie et les activités différentes sont acceptées en autant qu'elles se situent dans la même carrière. Ce phénomène ne se remarque pas seulement ici puisqu'Origlia (1980) rapporte un sondage (Sopres, 1970) qui conclut que les jeunes désirent avant tout un emploi stable. En fait, on n'envisage pas une carrière qui se composerait de plusieurs emplois successifs et assez variés. On pense plutôt en terme d'une profession ou d'un type de travail. Mais parallèlement au fait d'aspirer à un emploi stable, la crainte d'en obtenir un est très présente chez plusieurs. Ainsi beaucoup de jeunes désespèrent d'arriver à leurs aspirations.

Origlia (1980) relève une autre étude (Gentil-Baichis) qui démontre que le plus grave et le plus fréquent souci des jeunes est leur avenir professionnel et la crainte du chômage. Plus près de nous, plusieurs études en arrivent à des conclusions semblables. Il semble que le manque d'ouverture sur le marché du travail inquiète 43% des étudiants de secondaire V et 43% des étudiants du niveau collégial (Asope, 1976). Les proportions sont à peu près semblables en ce qui a trait à la crainte d'avoir de la difficulté à trouver l'emploi désiré; les facteurs sociaux tels que l'état du marché du travail et le chômage sont les obstacles perçus comme les plus importants dans la réalisation de ses aspirations professionnelles. Grimard (1978) relève deux autres études qui vont dans le même sens; la première (Guy, 1977) montre que 50% des étudiants craignent le manque de débouchés alors que dans la seconde (Dufresne, 1974) on note que 35% des cas d'abandon seraient dus au manque de débouchés sur le marché du travail.

En résumé, il apparaît donc que le jeune tend à accorder une importance assez grande au travail: pour lui, c'est le moyen de gagner sa vie et un des lieux où il pourra utiliser ses potentialités et acquérir un statut social. Tout cela est envisagé dans le cadre d'une carrière assez stable. En même temps, il se sent coincé parce qu'il craint que le manque d'ouverture sur le marché du travail l'obligera à abandonner ses aspirations ou bien que le travail qu'il trouvera ne sera pas celui qui l'intéressera. Il perd en quelque sorte l'espoir d'obtenir un jour la place à laquelle il aspire dans le monde des travailleurs.

La peur du chômage n'est pas la seule crainte à l'égard du marché du travail. Plusieurs jeunes craignent beaucoup la routine et par le fait même tendent à faire des choix dans des domaines perçus comme n'étant pas routiniers. Ces jeunes ont tendance à percevoir le travail comme un embrigadement (Sorecom, 1980). Ce phénomène nous amène à formuler deux hypothèses: premièrement, peut-être que cette perception origine de conceptions populaires assez pessimistes à l'égard du travail; deuxièmement, peut-être que l'étudiant qui considère sa situation actuelle (celle d'étudiant) comme ennuyeuse craint beaucoup que le marché du travail ne soit pareil. En rapport avec la première hypothèse il semble cependant que la majorité des gens (65% et plus) sont sa-

tisfaits de leur travail (Super, 1981). Toutefois il se peut que dans l'environnement du jeune on utilise comme argument l'aspect routinier du travail comparativement aux études dans le but de lui faire apprécier davantage ses études en cours. Quelle perception en gardera-t-il du marché du travail ?

Connaissance du monde du travail

Il nous est certe permis de penser qu'un individu qui possède des connaissances justes, suffisantes et bien intégrées du monde du travail devrait être en mesure de mieux contrôler son environnement. De plus c'est là un des éléments pouvant l'aider à réaliser un choix de carrière qui lui convient bien. A cet effet, Wise (1978; voir Whiteley et Resnikoff, 1978) soutient qu'une augmentation des connaissances en rapport avec le monde du travail peut même affecter les intérêts, les valeurs de travail et les perceptions de soi en termes d'habiletés. A notre avis, autant des connaissances justes peuvent engendrer des perceptions appropriées à l'égard du marché du travail et de soi autant certaines perceptions (marché du travail - chômage et/ou embrigadement) peuvent détruire la motivation à rechercher l'acquisition de connaissances précises. Si un individu a une certitude à l'égard de telle ou telle chose pourquoi irait-il s'informer à ce sujet ? Les idées fausses peuvent limiter considérablement et irréalistement les comportements et engagements d'un individu (Vance Peavy, 1981).

Voyons donc certains comportements face à l'acquisition des connaissances et ce à l'aide de quelques recherches sur le sujet. On a trouvé (Pietrofesa et Splete, 1975) que les sujets chez qui la motivation "d'aller vers" (to approach) est plus grande que la motivation d'éviter (to avoid) ont des perceptions significativement plus précises de leurs aspirations professionnelles que les sujets motivés par la préoccupation d'éviter (ex: je vais à l'école pour ne pas être en chômage). Dans cette ligne de pensée il est possible de supposer que beaucoup de choix professionnels sont faits plus pour des motifs d'évitement (chômage / routine). Pour cela nous n'avons qu'à examiner les augmentations de demandes dans des secteurs dits à bon taux de

placement. Dans ce cas là qu'en est-il de la connaissance de ses aspirations professionnelles et même des connaissances de la fonction choisie ? Quoi qu'il en soit, il semble que beaucoup de jeunes ont peu de connaissances du monde du travail et que leur choix est souvent basé sur des perceptions très fragmentaires. Même si la maturité professionnelle mesurée (selon le modèle de Super, 1974) augmente avec l'âge, il semble, du moins aux Etats-Unis qu'il y a un manque général d'information professionnelle tant au secondaire qu'au collégial (De Fleur et Menke, 1975; voir Grotevant et Durrett, 1980). Souvent, ce n'est pas une profession dans son ensemble qui plaît à l'étudiant mais certains détails ou actes particuliers (Origlia, 1980). Même dans bien des cas, le jeune ne sait pas les exigences réelles d'études de la profession choisie (Grotevant et Durrett, 1980). Il n'est alors pas surprenant que dans de tels cas les rumeurs, fondées ou non, aient une forte emprise sur le jeune. A ce moment là, le risque est qu'il base son choix sur de telles rumeurs ou encore que ces rumeurs aient un effet si écrasant que le jeune en vienne à peu progresser au niveau de son développement vocationnel.

Il importe aussi de s'arrêter à l'évaluation que l'étudiant fait de ses propres connaissances à l'égard du monde du travail et ce indépendamment du niveau réel de ses connaissances. Nous avons vu précédemment qu'il est possible qu'un jeune repose son choix vocationnel sur des connaissances très fragmentaires du monde du travail. Il est tout aussi possible de croire qu'un étudiant qui ne pense pas posséder suffisamment d'information professionnelle puisse être lent à l'action en rapport avec son développement professionnel. Cette hypothèse reste à démontrer. Quoi qu'il en soit, il semble que plusieurs jeunes évaluent ne pas avoir suffisamment d'information. Un sondage auprès des nouveaux étudiants au collège Montmorency (St-Louis et Vigneault, 1981) nous indique que plusieurs jeunes croient que s'ils détenaient plus d'information sur le monde du travail ils auraient plus de facilité à envisager leur choix de carrière.

Tout ce qui a été mentionné en rapport avec le monde du travail nous permet à tout le moins de ne pas rejeter notre idée de départ puisque plusieurs recherches vont dans le même sens. Les perceptions du jeune à l'égard du travail, du marché du travail et l'auto-évaluation de ses connaissances sur ces sujets peuvent affecter son développement vocationnel.

Dans cette dimension nous retrouverons trois sous-dimensions:

4.1 Signification du travail
4.2 Perception du marché du travail
4.3 Connaissance du monde du travail.

4.1 Signification du travail

Cette sous-dimension fait appel à l'importance accordée au travail en tant que moyen d'acquérir un statut, de faire partie d'une communauté et de se réaliser comme individu. A l'opposé nous aurions une perception du travail en général comme une forme d'embrigadement, d'esclavage ou de routine peu attirante.

4.2 Perception du marché du travail

Perception négative du marché du travail dans le sens de crainte ou perte d'espoir d'obtenir sa place dans le monde du travail. Crainte de se retrouver dans un emploi peu intéressant faute de débouchés. Sentiment d'obligation de se diriger vers un domaine où il y a des ouvertures et ce au détriment de ses intérêts, goûts et aptitudes. A l'opposé, nous retrouvons le sentiment de pouvoir faire son chemin dans la vie: le marché du travail n'est pas perçu comme écrasant et l'individu conserve l'espoir d'agir et de pouvoir réussir.

4.3 Connaissance du monde du travail

Indépendamment de la quantité et de la qualité des informations que possède l'individu, la présente sous-dimension fait référence à l'auto-évaluation de ses connaissances du monde du travail en rapport avec le choix de carrière. En fait, ici, l'individu indique s'il croit détenir suffisamment d'information pour choisir son orientation.

Dimension 5 : MONDE SCOLAIRE

La relation entre les études et le développement vocationnel est si bien acquise dans notre type de société qu'il n'est plus nécessaire de s'y attarder très longuement. Pour la très grande majorité des emplois la préparation s'acquiert à l'école, du moins en ce qui a trait à la préparation académique générale. C'est ainsi que le jeune vit sa première carrière: celle d'étudiant. L'école est l'une des institutions les plus influentes dans l'élaboration du choix de carrière du jeune (Breton, 1972). Toujours dans une approche phénoménologique, la perception qu'a l'étudiant de son monde scolaire nous apparaît comme un aspect important du développement vocationnel justement parce que c'est à travers l'école qu'il atteindra ses objectifs de carrière. C'est là essentiellement la raison pour laquelle nous avons décidé d'en faire une dimension du présent questionnaire.

Nous commencerons l'étude de cette dimension en jetant un coup d'oeil sur les aspirations scolaires des jeunes ainsi que sur un certain nombre de facteurs pouvant influencer ces aspirations. Les aspirations scolaires étant liées aux aspirations professionnelles les facteurs influençant les premières peuvent aussi influencer ces dernières. Le niveau de la profession préférée est tout d'abord lié à l'expérience scolaire du jeune (Breton, 1972). Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à la relation école - jeune; la qualité de cette relation, les perceptions qu'a le jeune à l'égard de l'école et l'influence de l'école sur le développement psychologique de l'individu. Cette démarche nous permettra de faire quelques rapprochements entre les perceptions face à l'école et les facteurs influençant les aspirations scolaires. Nous pourrons aussi amener des éléments de réponse à la question suivante: le jeune considère-t-il ses études comme instrumentales à ses aspirations professionnelles ou au contraire les voit-il comme une épreuve à traverser pour atteindre ses objectifs ? S'il voyait ses études comme une épreuve, nous pensons qu'une telle attitude risque d'être néfaste au développement vocationnel.

Les aspirations scolaires

Pour le Québec, le groupe de l'Asope (1976) nous fournit quelques renseignements quant aux aspirations scolaires des jeunes: selon leurs travaux, 36% des étudiants du secondaire aspirent aller à l'université alors qu'au niveau collégial 50% des étudiants souhaiteraient poursuivre leurs études au delà du baccalauréat. Toutefois, toujours selon le même groupe, lorsqu'on leur demande de bien considérer la réalité, 50% des francophones de tous les niveaux estiment qu'ils auront de la difficulté à réaliser leurs aspirations et les prévisions sont alors systématiquement moins élevées. De quelles difficultés s'agit-il ici ? L'enquête ne nous le dit pas. Mais chose certaine, il semble y avoir un écart important dans les aspirations selon que l'on tienne compte ou non de la réalité. Cette réalité apparaît quelque peu écrasante. Un peu plus loin nous étudierons certains facteurs reliés aux aspirations scolaires. Cela nous permettra de nous éclairer un peu plus sur ce que peut être cette "réalité". Sans prétendre faire le tour de la question, nous pourrons voir que les écarts entre les aspirations peuvent s'expliquer, en partie du moins par des attitudes à l'égard de soi et de l'école.

En ce qui a trait aux projets à court terme, 32% des étudiants francophones du niveau secondaire V prévoient quitter l'école à la fin de l'année scolaire. Au niveau collégial, 55% ne désirent pas s'inscrire à l'université (Asope, 1976). Là encore nous observons une différence appréciable entre les projets à court terme et les aspirations.

Facteurs reliés aux aspirations scolaires: Plusieurs chercheurs (Breton, 1972; Laforce, 1979; etc...) ont mis en lumière des relations causales entre certains facteurs et les aspirations scolaires: l'âge, les résultats scolaires et des attitudes comme le fatalisme et l'individualisme influenceraient ces aspirations. Voyons brièvement le type d'influence de ces facteurs:

L'âge: Les jeunes qui n'accusent aucun retard et qui même auraient realisé un cheminement plus rapide montrent des aspirations scolaires plus élevées que les autres. L'inverse est également vrai; les retards scolaires influen-

ceraient défavorablement le niveau des projets d'étude (Laforce, 1979).

Les résultats scolaires: Toujours selon Laforce (1979) les résultats scolaires auraient une influence sur les projets d'études. De son côté, Breton (1972) remarque que les étudiants qui ont connu des échecs semblent faire des projets d'avenir moins ambitieux que ceux qui n'ont pas échoué.

Le fatalisme: Cette attitude, que l'on décrit comme le sentiment de ne pas contrôler les événements qui concerne l'individu, serait reliée à des aspirations scolaires peu élevées (Laforce, 1979).

L'individualisme: A l'opposé du fatalisme serait relié à des projets de longue durée (Laforce, 1979). Par individualisme on entend ici le fait de compter sur ses propres ressources et non pas sur les autres.

D'autre part, certaines recherches ont porté plus spécifiquement sur les résultats scolaires (comme nous venons de le voir, les résultats scolaires influencent les aspirations scolaires) et on y conclut que les individus qui contrôlent bien leur situation de vie se voient attribuer des notes plus élevées que ceux qui sont plutôt contrôlés par leur environnement (Foster & Gade 1973; Rotter, 1975). Toujours en rapport avec le rendement scolaire, la perception de l'instrumentalité des études agit sur la motivation et la performance (Nuttin, 1980 b). Donc, d'avoir des objectifs aussi clairs que possible et de croire que les études actuelles permettent d'avancer vers l'atteinte de ses objectifs influencent favorablement les résultats scolaires et par le fait même le niveau d'aspiration scolaire.

A ce stade-ci certaines lignes directrices commencent à transparaître. Les notions de fatalisme et individualisme (Laforce, 1979), contrôle interne-externe (Rotter, 1975) se ressemblent quelque peu et influencent les résultats et les aspirations scolaires. Nous avons également vu dans la dimension avenir que le contrôle interne-externe est pour quelque chose dans la perception de l'instrumentalité des études. De plus, nous pensons qu'il est logique de croire qu'il existe un rapport étroit entre le contrôle et l'estime de soi

telle que définie dans la dimension connaissance de soi. Or, dans cette dernière dimension nous avions noté que l'estime de soi est associée à la poursuite des études. Ces notions (contrôle interne-externe, estime de soi) sont en fait des composantes du concept de soi, qui lui-même est un pôle central (St-Louis, 1981) de nos travaux. Une image de soi positive influence la détermination d'objectifs, les aspirations et les résultats scolaires ainsi que la poursuite des études et tout le développement vocationnel finalement.

Pour en revenir aux résultats académiques, il semble également exister un lien entre ceux-ci et les intérêts: le degré d'intérêt porté à un domaine de connaissance est en corrélation avec la réussite (Super, 1964; Dupont, 1979). Gebhart et Hoyt (voir Pietrofesa, 1975) tentent d'expliquer le sous-rendement par le biais des intérêts; ainsi ils suggèrent deux hypothèses que voici: le sous-rendement serait associé à un besoin de variété fort d'où le fait que les études sont perçues comme ennuyeuses et routinières; le sous-rendement est associé à des motivations sociales d'où le fait que l'amitié et les relations humaines sont placées au dessus des études. Toujours dans la même ligne d'idées Holland (voir Foster, 1973) associe la consistance dans les intérêts vocationnels à la réussite académique et l'inconsistance au sous-rendement.

Depuis le début de l'exploration de cette dimension nous avons constaté que les aspirations scolaires peuvent varier dépendamment que l'on tienne compte de sa réalité ou non. Nous avons également vu que l'âge, le contrôle interne-externe et les résultats scolaires affectent les aspirations. De plus, les résultats scolaires sont influencés par le contrôle interne-externe, la perception de l'instrumentalité des études, l'estime de soi et les intérêts. Ce sont là des facteurs ou des traits de personnalité reliés à la poursuite des études et au rendement scolaire. Ces éléments sont à considérer pour mieux comprendre le sens du rapport étudiant-études.

Relations jeune - école

Dans une étude très récente, Grégoire (1981) en arrive à des conclusions qu'il ne faut pas manquer de souligner au sujet de la relation jeune - école. Selon lui, 25% des jeunes entre 15 et 19 ans s'accommodent du système scolaire et y réussissent bien, 33% sont déjà en dehors du système scolaire alors que 40% entretiennent avec l'école une relation qu'il qualifie d'ambigüe, de distante et peu responsable. Ces derniers ont un rendement plutôt médiocre. Au niveau collégial, Guy (1977; voir Grimard, 1978) a trouvé qu'environ 48% des étudiants sont insatisfaits du système scolaire et 41% ne sont pas pleinement satisfaits de leur formation en rapport avec leur choix professionnel. De son côté, Bernier (1976) en est arrivé à la conclusion que l'étudiant du secteur professionnel au collégial a une attitude plus positive à l'égard de son programme d'études que celui du général. Cependant, il souligne que cette satisfaction apparente que manifeste l'étudiant du secteur professionnel cache une certaine aliénation; les études ne sont appréciées que si elles ont un rapport étroit avec le geste professionnel dans ce qu'il y a de plus concret. Il y a réduction du champ d'expérience. Dans la même ligne de pensée, l'Asope (1976) conclut que chez les francophones c'est la préparation à un métier ou à une profession qui est la principale raison d'étudier alors que chez les anglophones les motifs qui priment sont de développer ses capacités intellectuelles et apprendre à se donner des buts dans la vie. Dans les conclusions de Bernier et de l'Asope ci-haut mentionnées nous pourrions croire qu'il y a instrumentalité des études (études sont acceptées parce que donnent accès à tel métier ou telle profession). A notre avis cependant, il s'agirait plutôt d'une fausse instrumentalité; l'activité scolaire semble acceptée en autant qu'elle ressemble et donne accès aux activités professionnelles envisagées, et non pas nécessairement parce qu'elle augmente les compétences personnelles et professionnelles.

Les études sur les défectionnaires nous fournissent aussi des indications sur l'attitude de ces étudiants vis-à-vis de leur expérience scolaire. Pietrofesa et Splete (1975) rapportent que les défectionnaires reflètent l'attitude que l'école ne les a pas aidés à se doter d'objectifs vocationnels.

Plus près de nous, certaines relances (Gaumond et Monnier, 1973-1974; voir C.O.D.E., 1977) montrent qu'un bon nombre d'abandon des études s'explique par le fait que le Cegep n'a pas su intéresser ou que les étudiants ont perdu le goût des études.

Ces divers renseignements sur la relation jeune - école ne nous portent pas à croire que tout va pour le mieux. Il y a quelques probabilités que pour un certain nombre d'étudiants les études sont perçues comme une épreuve ou du moins une période plus ou moins intéressante avant d'arriver sur le marché du travail.

Influence de l'école sur le développement de l'étudiant

Nous nous permettons d'explorer cet aspect afin de nous instruire davantage sur la relation jeune - école. Notre objectif ici n'est pas de porter un jugement sur l'école, les renseignements ramassés sont trop fragmantaires.

Nous pensons qu'il est assez bien reconnu que le jeune qui achève son secondaire ou inscrit au collégial est dans une phase de développement intense (Chickering, 1972; C.O.D.E., 1977; St-Louis, 1981). D'autre part nous avons vu dans l'exploration de cette dimension que la réussite scolaire est influencée par des facteurs de personnalité tels que le contrôle interne-externe et l'estime de soi, la clarté des buts, la consistance etc... Or, il n'est peut-être pas étonnant que dans une période de développement rapide ces facteurs de personnalité ne soient pas trop stables ou trop présents. Ce qui pourrait expliquer, partiellement du moins, la relation ambigüe école - jeune. Mais est-ce que l'école participe au développement du jeune ? L'école a certe des influences sur le développement psychologique de l'étudiant (Chickering, 1972). De plus, comme nous l'avons déjà vu, selon son expérience scolaire le jeune développe des attitudes vis-à-vis de celle-ci. Le jeu d'influence et d'attitudes à leur tour agissent sur le développement global et c'est par l'école que beaucoup de jeunes en arriveront à leurs aspirations.

Malheureusement, il semble que l'influence obtenue ne soit pas toujours celle espérée. Du moins c'est là les conclusions de quelques recherches résumées dans C.O.D.E. (1977). Par exemple, on dit que plus longtemps l'étudiant demeure à l'école plus il semble perdre le goût d'apprendre et développe une pensée superficielle et stéréotypée. L'école diminuerait la confiance en soi, l'autonomie des étudiants pour résoudre des problèmes et leurs montrerait qu'ils sont impuissants, irresponsables et dépendants sur le plan intellectuel et personnel. N'y aurait-il pas de liens entre ces différentes conclusions et la remarque suivante:

> Percevoir de façon passive et prendre connaissance de ce que font les autres remplace, chez beaucoup de personnes, les formes plus actives de comportement. On peut se demander si une telle rupture d'équilibre entre les composantes réceptives et constructives du comportement ne doivent pas nuire à l'équilibre psychique. Alors que le comportement actif donne au sujet une certaine stabilité d'emprise sur le milieu... (Nuttin, 1980 A, p. 171).

Suite à cette brève revue de littérature en rapport avec le monde scolaire, il ressort clairement que les attitudes à l'égard de l'école ne sont pas toujours des impressions qui font aller de l'avant au niveau du développement vocationnel. C'est justement à cause de la présence de telles attitudes que nous avons choisi de retenir cet aspect comme dimension dans nos travaux actuels. En effet, si le jeune entretient une série d'attitudes négatives à l'égard de l'école et ses études, il risque d'entraver son développement vocationnel, ou du moins, nous assisterons à un effet démotivant. Ce en autant que l'école demeure un des moyens utilisés pour atteindre ses objectifs.

Cette dimension comportera trois sous-dimensions:

5.1 Activité - passivité
5.2 Utilité des études (instrumentalité des ...)
5.3 Intérêts pour les études.

5.1 Activité - passivité

L'orientation activité - passivité face aux études traduit le degré d'implication de l'étudiant à l'égard de ses études et de son cheminement scolaire. Il s'agit de voir comment l'étudiant perçoit son comportement: a-t-il l'impression d'être passif à l'école ou au contraire a-t-il l'impression de jouer un rôle actif dans ses études et son cheminement scolaire?

5.2 Utilité des études (instrumentalité des ...)

Par utilité des études nous faisons allusion au sentiment d'apprendre et d'acquérir des connaissances qui seront utiles en ce sens qu'elles augmenteront les compétences de l'individu. Donc, cette sous-dimension consiste à voir si pour l'individu il y a un lien instrumental entre ses études et ses projets de carrière ou si au contraire il a l'impression que ce qu'il apprend ne servira pas.

5.3 Intérêts pour les études

Nous entendons ici l'intérêt que l'étudiant porte à ses études puisqu'il semble y avoir un lien entre l'intérêt et la réussite. Il s'agit donc de vérifier si les études sont perçues comme intéressantes et excitent la curiosité ou si au contraire elles sont perçues comme ennuyeuses et routinières.

CHAPITRE 2

ELABORATION DES INSTRUMENTS DE MESURE

CHAPITRE 2

ELABORATION DES INSTRUMENTS DE MESURE

Michel Trahan

Suite à la revue de la littérature et aux analyses théoriques, nous avions initialement choisi de retenir cinq dimensions qui se subdivisaient elles-mêmes en quatorze sous-dimensions. (Tableau 7). Il fallait donc procéder à la rédaction d'énoncés pour chacune de ces quatorze échelles à élaborer. Nous avons décidé de développer des échelles de type Likert en rédigeant des énoncés positifs et négatifs pour chaque sous-dimension. Les étudiants devaient éventuellement répondre en se situant sur une échelle bipolaire en cinq points.

Le tableau 8 permet d'identifier les cinq dimensions et les quatorze sous-dimensions, de relier chaque sous-dimension à sa dimension et de connaître le nombre d'énoncés que l'on retrouvait pour chaque échelle (sous-dimension) dans la version originale de l'instrument de mesure.

Nous avons soumis cette première version de 139 énoncés au jugement de trois de nos collègues immédiats, c'est-à-dire de trois membres du service de consultation du Cegep Montmorency. Pour les fins du présent rapport, nous les identifierons en tant que "pairs internes".

Jugement et classification des énoncés par des pairs internes.

En un premier temps, nous désirions établir la pertinence de chaque énoncé en tant qu'indicateur du comportement mesuré par sa sous-dimension. Nous avons rencontré ensemble les trois pairs internes pour, d'abord, leur présenter collectivement le rationnel d'une sous-dimension et, ensuite, leur demander de juger individuellement chaque énoncé de cette sous-dimension. Il en fut ainsi pour chacune des quatorze sous-dimensions.

Pour chaque énoncé de chaque sous-dimension, nous avons donc demandé aux trois pairs internes d'indiquer individuellement, sur une échelle bipolaire en cinq points, le niveau de pertinence qu'ils lui attribuaient en tant qu'indicateur du comportement mesuré par sa sous-dimension.

TABLEAU 7 — 1er découpage théorique

ATTITUDES A L'EGARD DU CHOIX

DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS
1. Avenir	1.1 Contrôle interne - externe
	1.2 Structure de l'avenir
	1.3 Perspective de l'avenir
2. Environnement	2.1 Famille et groupes de pairs
3. Connaissance de soi	3.1 Connaissance de ses intérêts
	3.2 Connaissance de ses aptitudes
	3.3 Importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard des choix de carrière
	3.4 Estime de soi à l'égard des choix de carrière
4. Monde du travail	4.1 Signification du travail
	4.2 Perception du marché du travail
	4.3 Connaissance du monde du travail
5. Monde scolaire	5.1 Activité - passivité
	5.2 Utilité (instrumentalité)
	5.3 Appréciation (intérêts pour ...)

TABLEAU 8

Description de la 1ère version de l'instrument de mesure

DIMENSION	SOUS-DIMENSION	NOMBRE D'ENONCES
1.0	1.1	12
	1.2	9
	1.3	6
2.0	2.1	14
3.0	3.1	7
	3.2	6
	3.3	9
	3.4	14
4.0	4.1	18
	4.2	14
	4.3	12
5.0	5.1	4
	5.2	6
	5.3	8
		TOTAL: 139 énoncés

L'analyse de ces jugements de la pertinence ainsi que des commentaires recueillis lors de cette opération nous ont amenés à restructurer les cinq dimensions en seize sous-dimensions (au lieu de quatorze, voir Tableau 9), à rejeter certains énoncés, à en reformuler d'autres et, aussi, à en élaborer de nouveaux pour un total de 188. Le tableau 10 illustre, entre autres, cette nouvelle distribution des sous-dimensions et des énoncés; il s'agit de la deuxième version.

Après avoir ainsi modifié les diverses échelles, nous avons voulu valider la classification des énoncés auprès des trois pairs internes qui avaient déjà exprimé des jugements de "pertinence". Pour ce faire, nous leur avons présenté en vrac les 188 énoncés en leur demandant, pour chaque énoncé, de le classifier dans l'une ou l'autre des seize sous-dimensions. Cette nouvelle validation du contenu des échelles a permis de dégager quelques énoncés dont l'appartenance semblait ambiguë. Certaines modifications additionnelles furent apportées, réduisant le nombre d'énoncés à 183 tout en maintenant le nombre de sous-dimensions à seize. Le tableau 10 présente la distribution de ces 183 énoncés sur les seize sous-dimensions; il s'agit de la troisième version.

Jugement et classification des énoncés par des pairs externes.

Nous avons repris avec des pairs externes, c'est-à-dire des collègues exerçant des fonctions de consultation dans d'autres institutions, les deux opérations menées auprès des pairs internes, à savoir les jugements de pertinence et la classification des énoncés.

Pour les jugements de pertinence, les énoncés furent présentés par sous-dimension selon la procédure utilisée avec les pairs internes. Pour chaque énoncé de chacune des seize sous-dimensions, six pairs externes exprimèrent donc individuellement, sur une échelle bipolaire en cinq points, le niveau de pertinence qu'ils lui (à l'énoncé) attribuaient en tant qu'indicateur du comportement mesuré par sa sous-dimension. Cinq de ces six pairs externes ont aussi, dans une opération subséquente, classifié chacun des 183 énoncés dans l'une ou l'autre des seize sous-dimensions. Pour chaque énoncé, ils devaient fournir une première classification et, s'ils le voulaient, ils

2e découpage théorique

TABLEAU 9

ATTITUDES A L'EGARD DU CHOIX

DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS
1. Avenir	1.1 Contrôle interne - externe
	1.2 Structure de l'avenir
	1.3 Degré de difficulté
	1.4 L'étendue de l'avenir
2. Environnement	2.1 Famille
	2.2 Groupes de pairs
3. Connaissance de soi	3.1 Connaissance de ses intérêts
	3.2 Connaissance de ses aptitudes
	3.3 Importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard des choix de carrière
	3.4 Estime de soi à l'égard des choix de carrière
4. Monde du travail	4.1 Signification du travail
	4.2 Perception du marché du travail
	4.3 Connaissance du monde du travail
5. Monde scolaire	5.1 Activité - passivité
	5.2 Utilité (instrumentalité)
	5.3 Appréciation (intérêts pour ...)

TABLEAU 10

Description de diverses versions de l'instrument de mesure

DIMENSION	SOUS-DIMENSION	NOMBRE D'ENONCES			
		2e version	3e version	4e version	5e version
1.0	1.1	12	13	13	12
	1.2	10	10	12	11
	1.3	6	5	8	9
	1.4	10	10	13	9
2.0	2.1	13	13	8	8
	2.2	12	11	13	11
3.0	3.1	11	11	8	8
	3.2	12	12	10	9
	3.3	12	13	12	10
	3.4	13	14	14	13
4.0	4.1	15	13	12	9
	4.2	14	11	13	12
	4.3	14	13	13	11
5.0	5.1	13	13	9	8
	5.2	10	11	11	10
	5.3	11	10	10	8
TOTAL DES ENONCES :		188	183	179	156

pouvaient faire une deuxième classification. De plus, ils devaient indiquer la polarité de l'énoncé, c'est-à-dire indiquer si l'énoncé manifeste une attitude positive ou négative par rapport à la sous-dimension retenue comme première classification.

Parallèlement à ces jugements et classifications des énoncés par les pairs externes, diverses démarches additionnelles de validation des énoncés et des conditions d'administration de l'instrument étaient entreprises auprès de groupes d'étudiants.

Validation des énoncés et des conditions d'administration auprès de groupes d'étudiants.

Dans cette partie, nous discuterons de trois opérations distinctes. Une première opération visait à vérifier la clarté des énoncés auprès d'étudiants représentatifs de la population visée. Une deuxième opération tentait d'établir, toujours auprès d'étudiants représentatifs de la population visée, l'intensité de même que la polarité de l'attitude mesurée par chacun des énoncés . Quant à la troisième, elle devait permettre de pré-expérimenter les conditions d'administration de l'instrument de mesure.

Pour établir le niveau de clarté de chacun des énoncés, nous avons utilisé un groupe de 24 étudiants de secondaire IV. Comme l'instrument de mesure s'adresse aux étudiants de secondaire IV à collégial III, nous avons postulé que les énoncés jugés "suffisamment clairs" par les étudiants de secondaire IV seraient, à fortiori, d'un niveau de clarté satisfaisant pour les plus vieux. Les étudiants devaient donc juger de la clarté de chaque énoncé (183 en tout) en indiquant un niveau de clarté sur une échelle bipolaire en cinq points allant de "pas clair" (point 1) à "très clair" (point 5). Ayant ainsi obtenu 24 jugements de clarté pour chaque énoncé, nous avons pu calculer le niveau de clarté moyen de chacun des 183 énoncés. La très vaste majorité des énoncés furent jugés très clairs puisque leur niveau moyen de clarté se situait au-dessus de 4.5. Toutefois, deux énoncés obtinrent un niveau moyen de clarté qui se situait en dessous de 4.

Pour estimer la polarité et l'intensité de l'attitude mesurée par chaque énoncé, il nous fallait procéder par sous-dimension. En un premier temps, nous expliquions aux étudiants l'attitude que nous désirions mesurer avec l'ensemble d'énoncés faisant partie de telle sous-dimension. Ensuite, nous leur demandions de juger chaque énoncé de la sous-dimension et d'exprimer ce jugement sur une échelle bipolaire en sept points. Ainsi, pour la sous-dimension "utilité des études", les sept points de l'échelle bipolaire étaient les suivants:

1 - Très inutile
2 - Inutile
3 - Plutôt inutile
4 - Neutre ou indécis
5 - Plutôt utile
6 - Utile
7 - Très utile

Nous leur présentions donc le premier énoncé,

1 - Ce que j'étudie en ce moment me permettra d'être compétent plus tard dans mon travail.

et leur demandions de juger du niveau d'utilité des études exprimé par l'énoncé. On ne leur demandait donc pas de manifester leur attitude personnelle face à l'énoncé mais plutôt de déterminer le niveau d'utilité des études exprimé par l'énoncé. Ils avaient à juger ainsi chaque énoncé de chacune des sous-dimensions, toujours en fonction de l'attitude spécifique mesurée par la sous-dimension.

Pour réaliser cette opération, nous avons dû utiliser plusieurs groupes d'étudiants puisqu'il était impensable de faire juger plus de trois ou quatre dimensions par un même groupe d'étudiants. Chaque énoncé fut jugé par au moins 51 étudiants, ce qui nous permettait d'estimer son niveau d'intensité moyen, c'est-à-dire sa valeur affective.

Comme nous souhaitions retenir un nombre équivalent d'énoncés manifestant une attitude négative et d'énoncés manifestant une attitude positive, nous étions donc particulièrement intéressés aux énoncés dont la valeur affective se situait au-dessous de 3 ou au-dessus de 5. Par ailleurs, les énoncés dont la valeur affective se situait entre 3 et 5 ne présentaient aucun intérêt pour nous.

L'analyse parallèle des résultats des jugements de clarté et d'intensité exprimés par les étudiants et des jugements de pertinence des pairs externes nous a amenés à éliminer 22 énoncés. Toutefois, afin de maintenir un nombre minimal d'énoncés dans chaque sous-dimension et pour préserver autant que possible l'équilibre entre les énoncés positifs et négatifs à l'intérieur de ces mêmes sous-dimensions, nous avons dû formuler 18 nouveaux énoncés.

Le tableau 10 présente cette nouvelle répartition des 179 énoncés selon les 16 sous-dimensions; il s'agit de la 4ième version. Par ailleurs, pour pré-expérimenter les conditions de passation, nous avons tout simplement administré l'instrument de mesure à trente étudiants de secondaire IV. Les commentaires nous ont amenés à modifier les consignes et la feuille-réponse. De plus, nous avons pu estimer que le temps de passation se situait entre 20 et 30 minutes, information précieuse pour la planification de l'expérimentation.

Administration de l'instrument de mesure à un échantillon représentatif de la population visée.

Après toutes ces démarches qui nous avaient permis d'épurer et d'améliorer notre instrument de mesure, nous avons finalement administré la 4ième version à un échantillon d'étudiants. Le tableau 11 décrit les principales caractéristiques de cet échantillon. Au sens strict, il ne s'agit pas d'un échantillon d'étudiants mais plutôt d'un échantillon de groupes d'étudiants. Nous avons effectivement pris les groupes que l'on nous a aimablement permis de rencontrer; il ne s'agit donc pas d'un échantillon stratifié. Toutefois, nous avons tenté d'équilibrer notre échantillon quant au niveau (secondaire IV à collégial III), au secteur (général, professionnel) et au sexe.

TABLEAU 11

Description de l'échantillon utilisé lors de l'expérimentation de l'instrument de mesure

Niveau / Nombre	SECONDAIRE IV		SECONDAIRE V		COLLEGE I		COLLEGE II		COLLEGE III		TOTAL
	Général	Profes-sionnel	Général	Profes-sionnel	Général	Profes-sionnel	Général	Profes-sionnel	Général	Profes-sionnel	
Garçons	31	21	39	19	22	14	11	12	1	8	178
Filles	39	0	37	1	18	37	16	6	0	6	160
TOTAL	70	21	76	20	40	51	27	18	1	14	338
Choix de carrière fait	40	20	60	18	22	39	20	13	0	10	242
Choix de carrière pas fait	30	1	16	2	18	12	7	5	1	4	96

Les 338 étudiants de notre échantillon ont donc répondu aux 179 questions de la 4ième version du questionnaire. Ils devaient exprimer leurs réponses sur une échelle bipolaire en cinq points allant de "tout à fait en désaccord" (1) à "tout à fait en accord"(5).

Toutes les analyses précédentes visaient essentiellement à obtenir le meilleur ensemble d'énoncés possibles pour mesurer chacune des seize sous-dimensions. Cependant, seule l'analyse des réponses des étudiants pouvait nous permettre d'établir clairement les qualités psychométriques de nos seize échelles (sous-dimensions). Le tableau 12 présente les principaux résultats des analyses d'items de la 4ième version. Pour chaque échelle, on y retrouve la moyenne, l'écart-type et le coefficient alpha. Rappellons que le coefficient alpha indique le niveau d'homogénéité interne de l'échelle, donc un aspect de la fidélité.

Ces analyses nous ont aussi fourni un indice de discrimination pour chaque énoncé à l'intérieur de son échelle. Il s'agit d'un coefficient de corrélation entre deux distributions: la distribution des réponses à l'énoncé visé et la distribution des résultats obtenus pour l'ensemble des autres énoncés de l'échelle. L'étude de ces indices de discrimination nous a amenés à éliminer 23 autres énoncés qui ne semblaient pas bien mesurer l'attitude visée par l'échelle dont ils faisaient partie. Comme règle générale, nous avions choisi d'éliminer tous les énoncés dont l'indice de discrimination était plus petit que .30. Toutefois, pour certaines échelle , nous avons accepté de conserver quelques énoncés qui n'atteignaient pas tout à fait ce niveau afin d'avoir un nombre suffisant ou, encore, afin de préserver minimalement l'équilibre entre le nombre d'énoncés positifs et le nombre d'énoncés négatifs. Deux échelles furent particulièrement touchées; en effet, comme en témoigne le tableau 10, nous avons enlevé 4 énoncés de l'échelle 1.4 et 3 énoncés de l'échelle 4.1.

TABLEAU 12

Résultats globaux des analyses d'items pour les 4ième et 5ième versions

N= 317

SOUS-DIMENSION ET DIMENSION	1ère analyse d'items (4ième version)			2e analyse d'items (5ième version)		
	Moyenne	Coefficient alpha	Ecart-type	Moyenne	Coefficient alpha	Ecart-type
1.1	53.46	.78	6.49	49.00	.78	6.27
1.2	43.17	.90	9.35	38.79	.91	9.10
1.3	26.19	.76	5.60	23.47	.77	5.13
1.4	47.83	.73	7.38	32.56	.73	6.18
1.0	170.66	.91	22.19	143.83	.91	20.37
2.1	32.32	.63	4.31	32.32	.63	4.31
2.2	55.37	.70	5.86	46.70	.70	5.41
2.0	87.68	.95	8.54	79.01	.75	8.13
3.1	29.97	.81	5.89	29.97	.81	5.89
3.2	37.07	.87	7.52	32.56	.88	7.23
3.3	50.08	.74	5.82	41.70	.72	5.13
3.4	54.99	.86	8.57	50.66	.86	8.26
3.0	172.11	.93	23.23	154.90	.93	22.36
4.1	48.73	.75	5.96	37.22	.77	4.80
4.2	42.79	.84	9.19	39.18	.85	8.79
4.3	42.94	.82	8.43	36.68	.84	7.81
4.0	134.46	.88	17.94	113.08	.88	16.18
5.1	32.36	.83	6.82	28.58	.85	6.39
5.2	43.61	.79	6.40	40.25	.81	6.10
5.3	38.34	.83	6.42	30.09	.86	5.91
5.0	114.30	.92	17.34	98.92	.93	16.26

Nous nous retrouvions donc avec une nouvelle version de l'instrument de mesure qui contenait 156 énoncés répartis sur les mêmes 16 sous-dimensions. Il s'agit de la 5ième version décrite au tableau 10.

Nous avons donc dû procéder à une nouvelle analyse d'items en ne retenant que les réponses des répondants aux 156 énoncés de la 5ième version. Les principaux résultats de cette analyse d'items sont aussi présentés au tableau 12. Suite à l'étude des indices de discrimination générés par cette nouvelle analyse d'items, nous avons décidé de conserver tous les énoncés et de considérer cette 5ième version comme la version finale de notre instrument de mesure (voir annexe 2 et 3).

Le tableau 13 présente les principaux résultats des analyses d'items réalisées pour divers sous-groupes de répondants. Alors que le tableau 12 présentait les résultats obtenus en analysant les réponses de l'ensemble des étudiants, le tableau 13 nous fournit les résultats obtenus en n'analysant que les réponses de certains sous-groupes d'étudiants.

Afin d'obtenir une appréciation empirique de la structure du domaine inventorié, c'est-à-dire la maturité vocationnelle, nous avons procédé à des analyses factorielles de la matrice de corrélations entre les seize sous-dimensions. Rappelons que chaque élément de cette matrice est un coefficient de corrélation entre deux sous-dimensions, cette matrice est d'ailleurs présentée dans l'annexe 1.

Nous avons retenu une solution à trois facteurs parce que les résultats nous fournissaient trois valeurs caractéristiques (eigen value) plus grandes que 1. Le premier facteur est beaucoup plus important que les deux autres puisqu'il explique 44% de la variance totale et 73% de la variance commune alors que le deuxième facteur explique 12% de la variance totale et 17% de la variance commune tandis que le troisième facteur explique 9% de la variance totale et 10% de la variance commune.

TABLEAU 13

Résultats des analyses d'items de la 5ième version pour divers groupes de répondants.

Sous-dimension	Garçons			Filles			Collégial			Secondaire			Choix de carrière fait			Choix de carrière non fait		
	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha	Moyenne	Ecart-type	Coefficient alpha
1.1	48.77	6.42	.78	49.26	6.12	.78	48.27	6.66	.81	49.65	5.90	.74	49.97	5.85	.75	46.57	6.61	.79
1.2	39.50	9.05	.90	38.01	9.13	.91	37.27	8.93	.91	40.09	9.07	.90	41.95	7.39	.87	31.18	8.38	.88
1.3	23.65	5.02	.75	23.28	5.25	.79	23.03	5.20	.79	23.79	5.06	.75	24.43	4.94	.75	21.12	4.73	.73
1.4	32.23	6.19	.71	32.92	6.16	.74	32.28	6.59	.78	32.84	5.84	.67	33.38	6.11	.73	30.64	5.98	.69
1.0	144.15	20.18	.90	143.47	20.64	.91	140.85	20.68	.91	146.37	19.90	.90	149.73	18.31	.89	129.51	17.87	.87
2.1	32.04	4.22	.59	32.61	4.40	.67	32.85	4.14	.64	31.85	4.41	.62	32.67	4.16	.61	31.46	4.59	.66
2.2	46.59	5.33	.67	46.82	5.51	.73	46.61	5.26	.70	46.78	5.55	.70	47.40	5.07	.67	45.08	5.70	.70
2.0	78.64	7.85	.72	79.43	8.44	.78	79.46	8.06	.77	78.64	8.20	.74	80.07	7.80	.74	76.54	8.26	.74
3.1	29.96	5.86	.79	29.99	5.94	.83	29.73	6.07	.84	30.16	5.78	.79	31.84	4.94	.77	25.42	5.48	.72
3.2	32.44	7.26	.86	32.68	7.22	.89	32.20	7.37	.89	32.87	5.15	.86	34.33	6.45	.86	28.31	7.28	.86
3.3	41.04	5.49	.73	42.42	4.61	.70	41.57	5.42	.76	41.83	4.91	.69	42.00	5.08	.73	41.05	5.08	.70
3.4	50.76	8.10	.84	50.55	8.45	.87	50.48	8.46	.88	50.75	8.13	.84	53.27	6.74	.81	44.37	8.21	.83
3.0	154.20	22.24	.94	155.65	22.55	.94	153.99	23.80	.95	155.62	21.27	.92	161.45	19.26	.92	139.15	21.27	.91
4.1	36.68	5.07	.76	37.80	4.43	.77	37.45	4.29	.73	37.06	5.21	.79	37.96	4.52	.75	35.35	5.00	.75
4.2	40.36	9.14	.85	37.89	8.23	.84	38.95	9.29	.88	39.33	8.41	.82	40.01	8.74	.85	37.03	8.50	.82
4.3	36.96	7.47	.81	36.38	8.18	.88	35.90	7.76	.85	37.31	7.85	.84	38.73	7.10	.81	31.95	7.36	.83
4.0	114.01	16.25	.87	112.07	16.08	.89	112.29	16.54	.89	113.70	15.95	.87	116.71	15.04	.86	104.33	15.49	.86
5.1	27.36	6.43	.83	29.91	6.09	.86	29.50	6.63	.88	27.84	6.12	.81	29.37	6.31	.85	26.67	6.24	.84
5.2	39.79	6.27	.80	40.74	5.89	.82	40.52	5.79	.82	40.06	6.38	.81	40.94	5.80	.80	38.55	6.55	.82
5.3	29.32	5.87	.84	30.91	5.86	.88	31.57	5.26	.86	28.95	6.12	.85	30.74	5.85	.87	28.42	5.82	.83
5.0	96.47	16.27	.92	101.57	18.89	.93	101.59	15.70	.93	96.85	16.47	92	101.05	15.99	.93	93.64	15.99	.91

Une analyse sommaire de la matrice de saturations factorielles obtenue après la transformation orthogonale de type "varimax" nous permet de constater que le deuxième facteur est presqu'exclusivement défini par les trois sous-dimensions de la cinquième dimension. Quant au troisième facteur, il est principalement défini par les deux sous-dimensions de la deuxième dimension ; cependant, les sous-dimensions 1.1, 3.3 et 4.1 présentent des saturations assez élevées sur ce facteur.

Finalement, le premier facteur est principalement défini par les sous-dimensions 1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 3.4 et 4.3; toutefois, les sous-dimensions 1.1 et 4.2 présentent des saturations assez élevées sur ce facteur. Ces résultats indiquent qu'il serait statistiquement possible de fusionner certaines sous-dimensions et dimensions sans perdre trop d'information. Nous préférons tout de même conserver les cinq dimensions et les seize sous-dimensions actuelles parce que ce découpage conceptuel a une validité théorique et présente des avantages considérables au niveau de l'interprétation des résultats individuels.

CHAPITRE 3

ETUDE COMPARATIVE DES RESULTATS DE DIFFERENTS GROUPES D'ETUDIANTS

CHAPITRE 3

ETUDE COMPARATIVE DES RESULTATS DE DIFFERENTS GROUPES D'ETUDIANTS

Lors de l'expérimentation du questionnaire auprès des étudiants (338) nous leurs demandions d'indiquer sur la feuille-réponses (présentée à l'annexe 4) leur âge, leur sexe, leur niveau d'études, leur secteur (général ou professionnel) ainsi que leur choix de carrière s'ils en avaient déterminé un. Ces renseignements nous étaient nécessaires pour déterminer notre échantillon (se référer au Tableau 11). En ce qui a trait au choix de carrière il s'agit essentiellement d'une simple information prélevée auprès des étudiants qui devaient indiquer s'ils avaient déjà fait un choix de carrière au moment de la passation du questionnaire et si oui lequel. Comme les sujets ne sont pas encore engagés dans une profession (au sens d'engagement sur le marché du travail puisque plusieurs sont inscrits au secteur professionnel) il s'agit plutôt d'un intérêt exprimé pour une profession tel que défini par plusieurs auteurs dont Super (1964) et Dupont (1979). Bien que cette façon d'investiguer le choix de carrière soit des plus simples, cet intérêt exprimé n'en demeure pas moins une perception très présente à l'esprit de l'étudiant.

Toutes ces informations nous ont amenés à faire des comparaisons dignes d'intérêt entre différents groupes d'étudiants. C'est pourquoi nous avons pensé les rapporter ici bien que nous n'ayons pas fait d'études statistiques (test de Student) pour déterminer si les différences inter-groupes étaient significatives. Ces études feront l'objet de travaux ultérieurs. Actuellement les comparaisons retenues devront être interprétées à titre de tendances et ce même si les différences sont, pour la plupart, assez importantes.

Les groupes qui ont fait l'objet de comparaison entre eux sont les suivants: les garçons, les filles, le collégial, le secondaire ainsi que ceux qui affirment avoir présentement un choix de carrière (choix de carrière fait) et ceux qui disent ne pas avoir déterminé leur choix de carrière (choix de carrière non fait). L'étude des résultats se base essentiellement sur les moyennes obtenues par ces différents groupes à chacune des sous-dimensions et dimensions lors de l'analyse d'items de la cinquième version du questionnaire (Tableau 13).

Nous avons surtout cherché à savoir quels étaient les groupes qui présentaient les moyennes les plus élevées et ceux qui présentaient les moyennes les plus basses à chacune des sous-dimensions et dimensions. Il faut noter que les résultats les plus élevés sont à notre avis indicateurs d'attitudes favorables au développement vocationnel alors que les résultats plus faibles sont, croyons-nous, indicateurs d'attitudes plus néfastes à ce développement. A l'occasion nous dirons que tel groupe se situe au premier rang s'il présente la moyenne la plus élevée pour la dimension ou sous-dimension en question, alors que nous dirons qu'il se situe au dernier rang s'il présente la moyenne la plus basse.

Choix de carrière fait - choix de carrière non fait

Les différences les plus marquées apparaissent entre les étudiants qui expriment un choix de carrière et ceux qui n'en n'expriment pas: les premiers obtiennent les moyennes les plus élevées pour la grande majorité des dimensions et sous-dimensions (les cas faisant exception seront soulignés dans l'étude des autres groupes) alors que les derniers présentent les moyennes les plus basses dans tous les cas sauf à la sous-dimension 3.3 (importance accordée aux intérêts et aptitudes) où ils se situent à l'avant dernier rang ($\bar{M}$= 41.05) juste au dessus des garçons ($\bar{M}$= 41.04). Ces résultats nous suggèrent qu'il semble bien exister des différences dans les attitudes des étudiants en rapport avec les dimensions et sous-dimensions retenues selon qu'ils expriment un choix de carrière ou qu'ils n'en n'expriment pas. Ces différences vont dans le sens espéré au départ, selon nos construits théoriques (voir chapitre I).

Les garçons de tous les niveaux

Ce groupe obtient des moyennes élevées à la sous-dimension 3.4 (estime de soi; $\bar{M}$= 50.76) et à la dimension 4 (monde du travail; $\bar{M}$= 114.01). A la dimension 4.2 (perception du marché du travail; $\bar{M}$= 40.36) il obtient la moyenne la plus élevée. Il semble donc que ce groupe a une estime de soi assez favorable et qu'il ne craint pas beaucoup l'entrée sur le marché du travail.

Les garçons affichent une moyenne basse aux dimensions et sous-dimensions suivantes: 2.2 (le groupe de pairs; $\overline{M}$= 46.59), 2 (l'environnement; $\overline{M}$= 78.64), 3.3 (importance accordée aux intérêts et aptitudes; $\overline{M}$= 41.04), 4.1 (signification du travail; $\overline{M}$= 36.68), 5.1 (activité-passivité; $\overline{M}$= 27.36), 5.2 (instrumentalité; $\overline{M}$= 39.79) et 5 (monde scolaire; $\overline{M}$= 96.47). Ce groupe apparait donc être un peu plus dépendant de l'environnement et particulièrement des amis. Il accorde plus ou moins d'importance à ses intérêts et aptitudes dans le choix professionnel et à la signification du travail (telle que définie au chapitre I). Au niveau du monde scolaire après ceux qui n'ont pas déterminé un choix de carrière c'est le groupe qui semble le moins apprécier les études.

Les filles de tous les niveaux

Les filles obtiennent des moyennes élevées aux sous-dimensions et dimensions suivantes: 1.4 (étendue; $\overline{M}$= 32.92), 2.2 (groupe de pairs; $\overline{M}$= 46.82), 3.3 (importance accordée aux intérêts et aux aptitudes; $\overline{M}$= 42.42), 3 (connaissance de soi; $\overline{M}$= 155.65), 4.1 (signification du travail; $\overline{M}$= 37.80), 5.1 (activité-passivité; $\overline{M}$= 29.91), 5.2 (instrumentalité; $\overline{M}$= 40.74), 5.3 (appréciation; $\overline{M}$= 30.91), 5 (monde scolaire; $\overline{M}$= 101.57). Il semble donc que ce groupe manifeste une grande étendue temporelle. Les filles se disent également pas très influencées par les amis et accordent une grande importance aux intérêts et aptitudes pour le choix de leur carrière. De plus, le sens du travail est important pour elles. Tout ce qui a trait au monde scolaire revêt une importance marquée chez ce groupe et ce contrairement aux résultats obtenus chez les garçons.

Les filles obtiennent des moyennes particulièrement basses dans deux cas: 4.2 (perception du marché du travail; $\overline{M}$= 37.89) et 4 (monde du travail; $\overline{M}$= 112.07). Bien qu'elles accordent une importance certaine au sens du travail elles semblent craindre soit de ne pas se trouver d'emploi, soit la routine ou encore les deux.

Garçons - Filles de tous les niveaux.

Lorsque l'on compare les résultats obtenus par les garçons à ceux obtenus par les filles on ne peut s'empêcher de constater que ces résultats sont souvent à l'opposé. Si un de ces groupe présente une moyenne élevée l'autre affichera une moyenne basse. Certaines recherches allaient en ce sens du moins en ce qui a trait au monde scolaire (Laforce 1979).

Le collégial

Les étudiants du niveau collégial affichent des résultats particulièrement élevés à 2.1 (la famille; $\bar{M}$= 32.85), 2 (l'environnement; $\bar{M}$= 79.46), 5.1 (activité-passivité; $\bar{M}$= 29.50), 5.3 (appréciation; $\bar{M}$= 31.57) et 5 (monde scolaire; $\bar{M}$= 101.59). Par contre ils obtiennent des moyennes relativement basses (voir les moyennes au Tableau 13), puisqu'ils se situent à l'avant dernier rang, juste au dessus de ceux qui affirment ne pas avoir déterminé leur choix de carrière, dans toutes les sous-dimensions des dimensions 1 (avenir) et 3 (connaissance de soi) ainsi qu'à la dimension 4.3 (connaissance du monde du travail). Il semble donc qu'ils se perçoivent assez indépendants de l'influence de l'environnement immédiat et plus spécifiquement de la famille. Ils semblent aussi apprécier les études et le monde scolaire. Par contre, ce groupe semble être inquiet quant à l'avenir, prétend plus ou moins bien se connaître et ne pas connaître suffisamment le monde du travail.

Le secondaire

Ce groupe obtient des moyennes relativement élevées aux sous-dimensions et dimensions suivantes: 1.1 (contrôle; $\bar{M}$= 49.65), 1.2 (structure; $\bar{M}$= 40.09), 1.3 (difficulté; $\bar{M}$= 23.79), 1 (avenir; $\bar{M}$= 146.37), 3.1 (intérêts; $\bar{M}$= 30.16), 3.2 (aptitudes; $\bar{M}$= 32.87) et 4.3 (connaissance du monde du travail; $\bar{M}$= 37.31). Les étudiants du secondaire se classent par contre à l'avant dernier rang à 2.1 (la famille; $\bar{M}$= 31.85), 2 (l'environnement; $\bar{M}$= 78.64) et à 5.3 (appréciation des études; $\bar{M}$= 28.95). Ces résultats nous suggèrent que ce groupe ne manifeste pas trop de craintes à l'égard de l'avenir. Ce groupe dit également assez bien connaître ses intérêts, aptitudes et le marché du travail. Cependant ce groupe se perçoit un peu plus dépendant de la famille et de l'environ-

nement en général et se dit plus ou moins intéressé par les études.

Collégial - Secondaire

Nous retrouvons ici un phénomène semblable à celui apparu lors de la comparaison des résultats des garçons et des filles. La comparaison montre que les résultats obtenus par le secondaire et le collégial sont souvent à l'opposé. Paradoxalement, les étudiants du secondaire obtiennent des moyennes passablement plus élevées que le collégial aux dimensions avenir, connaissance de soi et connaissance du marché du travail. Ces résultats nous permettent de ne pas rejeter l'idée qu'au niveau collégial plusieurs étudiants en seraient à une étape de remise en question provoquée soit par le développement personnel et vocationnel, soit par le changement d'environnement (secondaire - collégial) ou encore par les deux à la fois. Cette remise en question transparait par l'impression d'un manque de clarté au niveau de ses intérêts, aptitudes, d'un manque de confiance en l'avenir et l'impression d'un manque de connaissance du monde du travail. Au niveau de l'environnement cependant, l'étudiant du cegep semble plus indépendant que celui du secondaire. L'appréciation des études est également plus grande chez l'étudiant du cegep que chez l'étudiant du secondaire.

L'ensemble des résultats exposés nous suggère que le questionnaire développé dans les travaux de recherches en cours se caractérise par un pouvoir de discernement appréciable puisqu'il nous permet d'observer des différences inter-groupes. Quant aux écarts constatés entre les groupes étudiés ils nous incitent à pousser plus à fond les recherches en ce domaine avec des groupes plus nombreux et des études statistiques appropriées.

CHAPITRE 4

PROFIL ET INTERPRETATION

CHAPITRE 4

PROFIL ET INTERPRETATION

Après avoir observé les résultats bruts des différentes catégories de nos répondants, nous avons tenté de transposer les résultats individuels de ceux-ci sur une feuille-profil (annexe 5).

Nous avons décidé pour ce faire, de convertir les résultats bruts des répondants en scores "t". Ceci a pour effet de ramener les moyennes de chaque sous-dimension à 50 avec un écart-type de 10. Bien que la distribution des scores demeure asymétrique ceci nous a permis de tenter une première interprétation de profil individuel chez nos répondants.

La feuille-profil

Nous retrouvons sur la feuille-profil (annexe 5) les 5 dimensions et les 16 sous-dimensions du questionnaire. Un espace est prévu, en dessous de chaque sous-dimension et dimension pour transcrire les résultats obtenus en scores "t". Ensuite les scores "t" doivent être situés à l'endroit approprié sur le profil. Le profil ainsi obtenu permet de visualiser les variations entre les sous-dimensions et dimensions pour le répondant en question.

De plus, à titre indicatif, une brève description de chacune des sous-dimensions est fournie au verso de la feuille-profil (voir annexe 5).

Interprétation, utilisation du profil

Une fois le profil tracé il faut bien se rappeler que la moyenne se situe à 50 avec un écart-type de 10. Ainsi, au niveau de l'interprétation une variation de 10 points sera jugée comme étant importante. Notons aussi que plus le score "t" est élevé plus il est un indicateur d'attitudes favorables au développement vocationnel du sujet et plus il est faible plus il est un indicateur d'attitudes néfastes au développement vocationnel.

Au niveau de son utilisation, le profil nous permet actuellement d'identifier certaines perceptions qu'a l'individu vis-à-vis de son avenir, son environnement, la connaissance de soi, le travail et les études; et de voir à l'intérieur de quelles dimensions et sous-dimensions se situent les perceptions défavorables au développement vocationnel. Il nous permet également d'établir certaines relations entre les dimensions et/ou sous-dimensions et de nous fournir certaines pistes pour mieux expliquer le comportement vocationnel d'un sujet. Enfin il nous donne la possibilité d'émettre certaines hypothèses quant au comportement vocationnel d'un sujet et de les vérifier auprès de celui-ci. Bref, le profil peut servir comme cannevas de travail dans nos interventions en tant que consultants.

Afin de mieux comprendre le profil proposé nous étudierons, à titre d'exemple, les deux profils suivants:

- PROFIL 1 est celui d'un étudiant de collège III au secteur général, âgé de 21 ans. Il a mentionné à l'espace prévu sur la feuille-réponses, ne pas avoir fait de choix de carrière;

- PROFIL 2 est celui d'une étudiante de collège I au secteur professionnel, âgée de 17 ans. Quant à elle son choix de carrière est fait: techniques d'éducation spécialisée .

Etude du profil I

Globalement dans ce profil, nous observons des points forts et des points faibles au niveau des sous-dimensions suivantes:

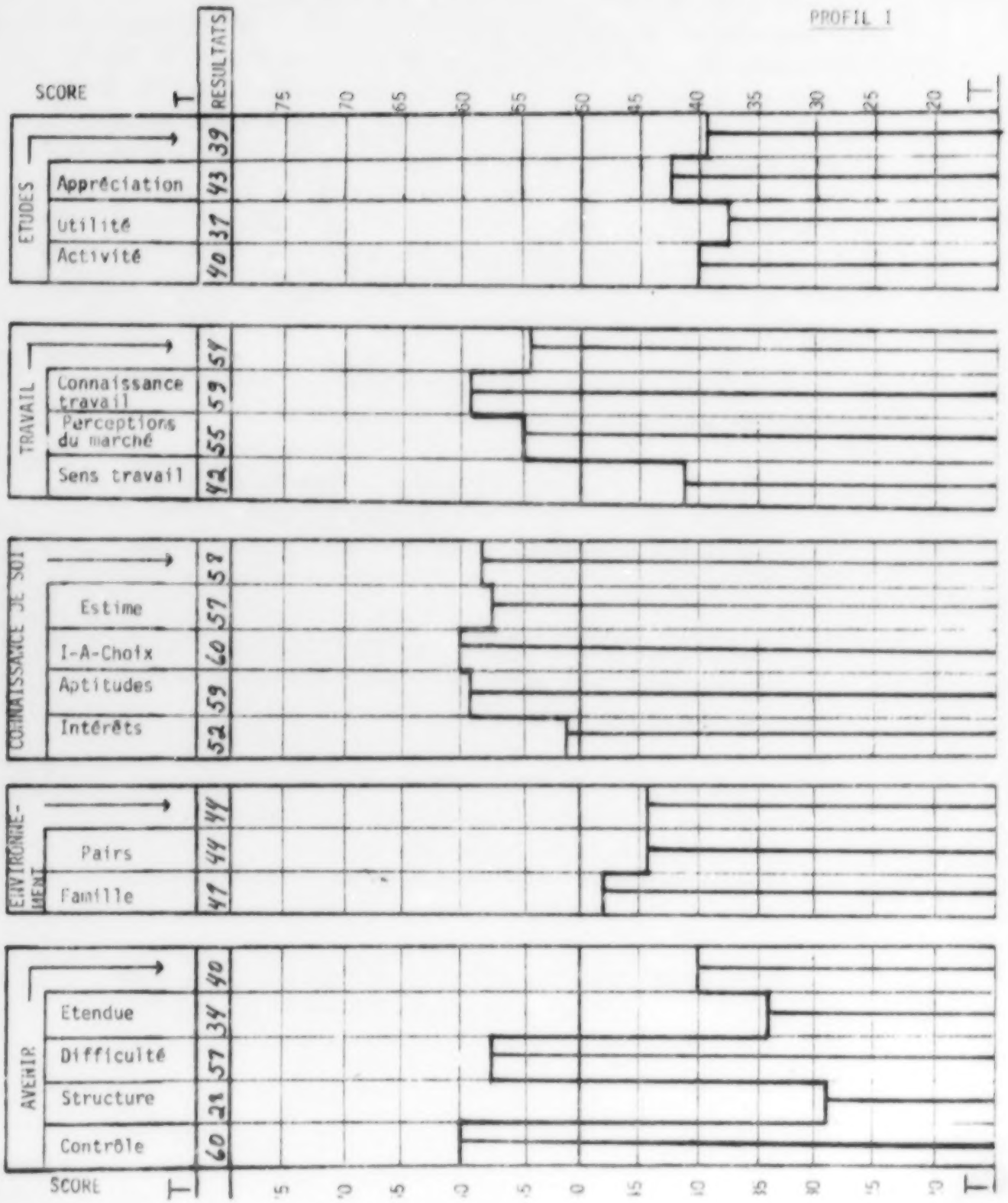
Points forts: Contrôle, difficulté de l'avenir; connaissance de ses aptitudes, utilisation de ses intérêts et aptitudes dans son choix vocationnel; connaissance du travail.

NO. SEQ. 148

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

FEUILLE-PROFIL

PROFIL I



Points faibles: Structure, étendue de l'avenir; sens du travail; activité dans les études et utilité des études.

Au niveau des dimensions nous pouvons dire que celles qui apparaissent les plus faibles sont: l'avenir, les études; celle qui apparaît la plus forte est: connaissance de soi.

Si nous étudions le profil dimension par dimension, voici entre autre ce qu'il nous permet d'observer:

Dimension L'AVENIR

Le sujet semblerait avoir un bon contrôle de son avenir, et être en mesure de réaliser des projets sans trop de difficulté. Par contre il semblerait éprouver des difficultés à se projeter à long terme dans le futur (étendue de l'avenir faible). L'avenir lui apparaît d'ailleurs peu structuré.
Nous pouvons soupçonner que le sujet sera plutôt porté à se fixer des buts à courts termes. Il peut éprouver des difficultés à les structurer. Pour cette dimension le sujet se trouve à un écart-type sous la moyenne.

Dimension L'ENVIRONNEMENT

Le sujet apparaît être plutôt dépendant de son environnement immédiat. Cependant, il se situe assez près de la moyenne. Ces résultats nous apparaissent plus ou moins significatifs. Nous serons donc prudents au niveau de l'interprétation de cette dimension. Cet aspect peut cependant être intéressant à explorer dans une démarche.

Dimension CONNAISSANCE DE SOI

Au niveau du questionnaire le sujet manifeste une bonne connaissance de soi: intérêts, aptitudes, estime positive de soi. Il accorde aussi de l'importance à utiliser ses intérêts et aptitudes dans son choix vocationnel.

Dimension TRAVAIL

Le sujet semble accorder peu d'importance au sens du travail tel que nous l'avons défini. Sa perception du marché du travail apparaît plutôt positive et il manifeste une assez bonne connaissance du travail. Nous pouvons penser ici qu'à partir des perceptions et des connaissances qu'il a du travail il accorde peu d'importance à celui-ci.

Dimension ETUDES

Le sujet se dit être plutôt passif dans ses études. Il ne voit pas non plus l'utilité de ses études actuelles et ne les apprécie guère. Pour cette dimension le sujet se situe à 1 écart-type sous la moyenne. Ceci nous laisse croire que le sujet manifeste peu d'intérêt vis-à-vis des études.

Voyons maintenant quelles relations nous pouvons faire entre les dimensions du questionnaires:

Le sujet semble accorder le même sens au travail et aux études: peu d'intérêt aux études ainsi qu'au travail.

Nous pouvons sans doute faire un parallèle entre l'utilité de ses études et l'étendue de son avenir: le sujet ne semble pas avoir de projet à long terme, il ne peut alors voir l'utilité de ses études en fonction de ses projets futurs. Par contre le sujet dit assez bien se connaître et avoir une bonne estime de soi.

Hypothèses à vérifier

Nous pouvons penser que le sujet est un genre de personne capable d'assez bien se débrouiller dans la vie, car il semble avoir un concept de soi assez fort.

Compte tenu des résultats obtenus aux dimensions 1, 4 et 5 nous pourrions aller vérifier auprès du sujet sa motivation aux études et son dossier académique. Nous pourrions également vérifier quelles sont ses valeurs de travail et de vie et tenter de préciser si le sujet désire ou non se projeter dans l'avenir et le structurer.

Etude du profil 2

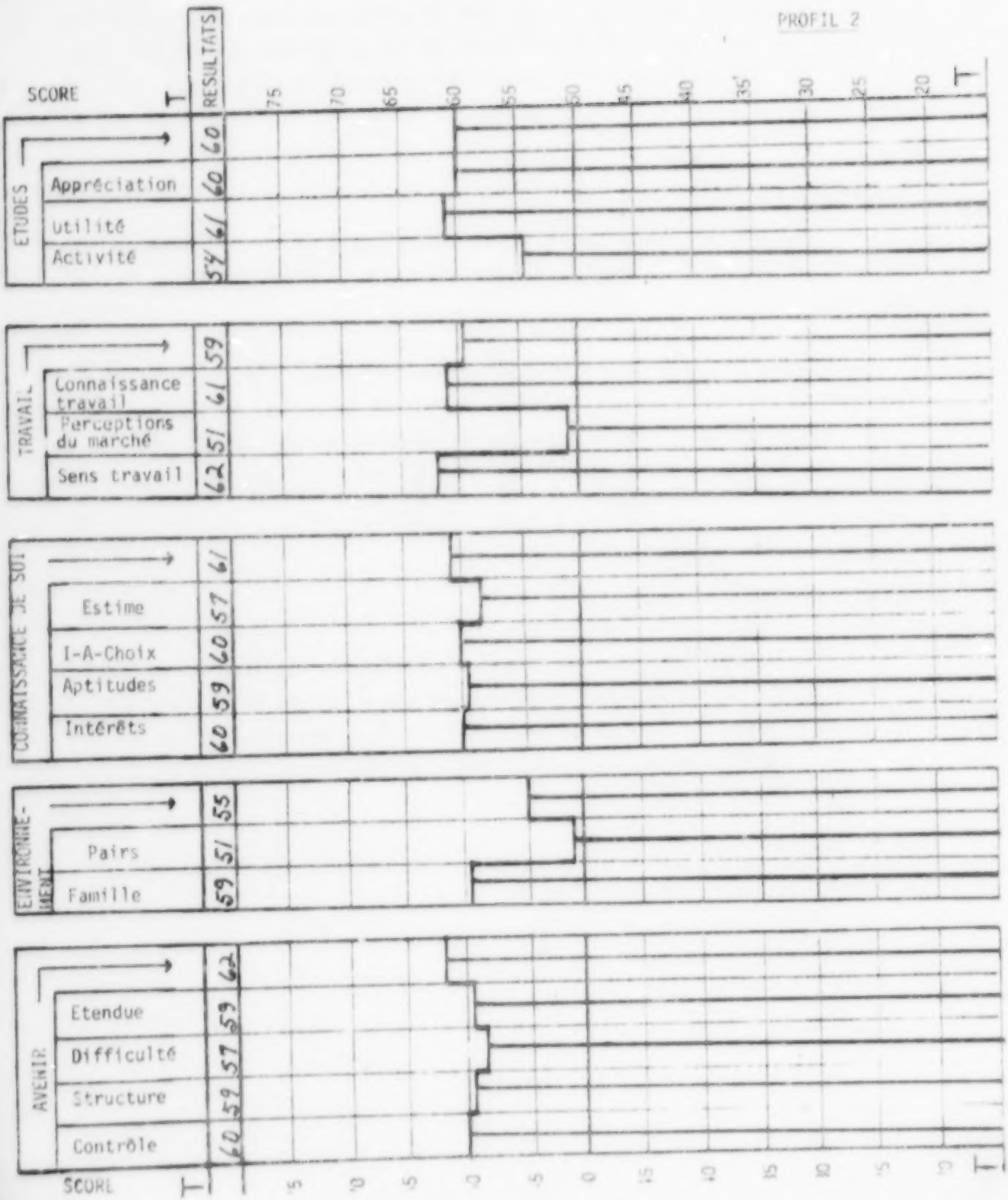
Globalement nous observons dans ce profil qu'il est assez uniforme: la majorité des sous-dimensions se retrouvent aux alentours de un écart-type au dessus de la moyenne. Deux principales déchirures se retrouvent aux sous-dimensions: groupe de pairs et perception du marché du travail; elles se situent au niveau de la moyenne.

La dimension la plus faible semble être l'environnement quoiqu'elle se situe à .5 écart-type de la moyenne.

NO. SEQ. 0124

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS
INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)
FEUILLE-PROFIL

PROFIL 2



Ce profil semble bien intégré dans son ensemble et apparaît comme un indicateur d'attitudes favorables au développement vocationnel. L'avenir semble bien contrôlé, structuré, et réalisable. Le sujet se projette à travers une étendue assez grande. Il semble assez indépendant de l'environnement et perçoit que le groupe d'amis pourrait exercer une certaine influence. Le sujet dit bien se connaître et avoir une estime positive de soi. Le profil suggère que le sujet semble accorder une assez grande importance au sens du travail, et qu'il s'interroge au sujet du marché du travail. Au niveau des études le sujet se perçoit comme actif, les trouve utiles et les apprécie.

Pour conclure nous croyons qu'il n'est peut-être pas superflu de rappeler que ces interprétations de profils ne sont qu'à titre indicatif selon nos résultats actuels. Il est certainement possible d'observer d'autres liens. Nous nous permettons aussi d'insister sur l'importance d'aller vérifier auprès du sujet les indices obtenus à l'aide d'un questionnaire. Ce qu'un sujet prend la peine de nous dire directement en entrevue ou autrement devra toujours passer en premier plan. De plus des recherches supplémentaires nous permettront également d'approfondir toute la question de l'interprétation.

ANNEXES

CORRELATIONS INTER SOUS-DIMENSIONS DE LA 5^{e} VERSION DU QUESTIONNAIRE

	11	12	13	14	21	22	31	32	33	34	41	42	43	51	52	53
1.1	1.0	.59	.57	.22	.34	.46	.53	.53	.53	.63	.52	.49	.52	.41	.41	.37
1.2		1.0	.69	.27	.13	.26	.73	.67	.25	.75	.37	.48	.74	.38	.37	.32
1.3	Dimension I		1.0	.12	.16	.25	.60	.59	.29	.68	.33	.60	.62	.39	.38	.34
1 4				1.0	.16	.13	.15	.13	.09	.19	.16	.01	.17	.11	.10	.06
2.1	Dimension 2				1.0	.40	.19	.16	.31	.22	.22	.14	.12	.09	.07	.09
2.2						1.0	.35	.31	.42	.42	.41	.17	.22	.25	.32	.29
3.1							1.0	.83	.34	.79	.38	.39	.72	.41	.33	.31
3.2	Dimension 3							1.0	.30	.75	.29	.42	.71	.38	.27	.23
3.3									1.0	.38	.45	.15	.26	.36	.40	.38
3.4										1.0	.43	.50	.70	.46	.44	.41
4.1											1.0	.22	.29	.37	.40	.46
4.2	Dimension 4											1.0	.42	.19	.19	.24
4.3													1.0	.36	.29	.29
5.1														1.0	.59	.71
5.2	Dimension 5														1.0	.69
5.3																1.0

2e analyse d'items

Coefficient corrélation pour chaque énoncé

à l'intérieur de sa sous-dimension

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
1.1	18. Je pense que je pourrai bien contrôler ce qui adviendra de moi plus tard.	.44
	27. C'est moi qui détermine ce que je deviendrai plus tard.	.33
	34. Je suis responsable de ce que je deviendrai plus tard	.35
	58. Ce que je deviendrai plus tard dépend plus de mes efforts personnels que du hasard.	.33
	114. C'est moi qui décide de mon orientation.	.30
	14. C'est plus les circonstances que moi-même qui détermineront ce que je ferai dans la vie.	.43
	40. Je me sens impuissant quand je pense à ma vie de futur travailleur.	.41
	43. J'ai l'impression de ne pas être maître de mon avenir.	.55
	46. Quand je pense à mon avenir, j'ai souvent l'impression que tout est déterminé d'avance, je ne peux rien y changer.	.47
	69. C'est le destin qui détermine ce que je deviendrai dans la vie.	.49
	86. Je crois que c'est le hasard qui déterminera mon avenir.	.50
	131. Je crois que c'est surtout par chance que j'obtiendrai un travail.	.47

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
1.2	48. Les grandes lignes de mon avenir sont claires.	.56
	55. J'ai un plan bien établi pour réaliser mon but professionnel.	.68
	76. J'ai l'impression que mon avenir professionnel sera bien planifié.	.65
	78. J'ai une vision précise de l'avenir qui m'attend.	.70
	99. Je connais les principales étapes à franchir pour atteindre mon but professionnel.	.60
	110. J'ai une idée assez précise de ce que je veux faire plus tard comme travail.	.69
	31. Je déteste planifier ce que je ferai plus tard.	.42
	82. Mon avenir professionnel m'apparaît vague et ne correspond à rien de défini.	.71
	80. Mon avenir professionnel m'apparaît indéterminé, imprécis.	.72
	89. Quand je pense à mon avenir professionnel, je vois un épais brouillard.	.70
	120. Mon avenir professionnel m'apparaît très flou.	.70
1.3	91. Il sera facile pour moi de réaliser mes projets d'avenir.	.47
	72. Pour moi l'avenir me semble prometteur.	.49
	153. Mon avenir s'annonce sans trop d'obstacle.	.38
	24. Dans ma vie en général, je pense qu'il sera difficile de réaliser ce que je veux réellement.	.43
	95. J'aurai trop d'obstacles à surmonter pour devenir ce que je voudrai être plus tard.	.59

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	104. Il me semble que j'aurai énormément d'obstacles à traverser afin de réussir dans la vie.	.45
	107. J'ai peur d'avoir beaucoup de difficultés à réaliser mes projets d'orientation.	.62
1.4	2. Ma vie de travailleur m'apparaît être pour bientôt.	.42
	6. J'ai l'impression que ma vie de travailleur s'en vient rapidement.	.37
	63. Quand je pense à ma vie de travailleur, j'ai l'impression qu'elle arrivera rapidement.	.44
	148. Il serait utile que je pense à ce que je ferai dans 3 ans d'ici, cela s'en vient vite.	.35
	154. J'aime voir loin dans l'avenir.	.35
	13. Ma vie de travailleur m'apparaît être trop loin pour que je m'en soucie.	.47
	9. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 2 ans d'ici, c'est encore loin.	.38
	20. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 1 an d'ici, c'est encore loin.	.39
	100. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 5 ans d'ici, c'est encore loin.	.47
2.1	8. J'apprécie que mes parents me laissent libre pour décider de mon orientation.	.30
	16. Même si mes parents exercent beaucoup de pression sur moi quant à mon choix de carrière, je ferai quand même ce que je voudrai.	.28
	26. Ce n'est pas important pour moi que mes parents approuvent mon choix d'orientation.	.30

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	134. Je me fiche de l'opinion de mes parents quant à mon choix de carrière.	.34
	1. En suivant l'avis de mes parents dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.	.30
	11. J'aimerais bien (ou j'aurais bien aimé) que mes parents décident de mon orientation à ma place.	.25
	83. Ce sont probablement mes parents qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre.	.50
	124. La crainte que mes parents désapprouvent mon choix d'orientation m'empêche (ou m'empêchera) de choisir.	.38
2.2	12. Je me fiche des opinions de mes amis quant à mon choix de carrière.	.23
	118. Ce n'est pas important pour moi que mes amis approuvent mon choix d'orientation.	.30
	143. Mes amis n'ont pas à se mêler de mes projets d'orientation.	.32
	155. Je ne choisirais certainement pas la même option que mes amis seulement pour rester avec eux.	.23
	57. J'aimerais bien que mes amis décident pour moi de mon orientation.	.37
	88. Je doute de moi quand mes amis désapprouvent ce que j'envisage de faire plus tard.	.37
	108. J'ai choisi (ou je serai prêt à choisir) une option pour rester avec mes amis.	.37
	103. Les opinions de mes amis m'influencent trop (ou m'ont trop influencé) dans mon choix d'orientation.	.47
	115. Je tiens (ou j'ai tenu) trop compte de l'avis de mes amis pour décider de mon orientation.	.51

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	127. J'aimerais (ou j'aurais bien aimé) que mes amis me disent quoi faire quant à mon choix de carrière.	.48
	130. En suivant l'avis de mes amis dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.	.44
3.1	3. Mes intérêts sont clairs par rapport à mon orientation.	.51
	52. Je peux dire facilement quels sont mes goûts.	.48
	111. Je connais suffisamment mes goûts pour choisir mon orientation.	.64
	60. Quand je pense à mon orientation j'ai l'impression de ne rien aimer.	.51
	73. J'aurais bien besoin d'un test pour connaître mes goûts.	.41
	129. Mes intérêts changent du jour au lendemain.	.49
	135. J'ai l'impression de ne pas avoir d'intérêts.	.56
	132. Je n'arrive pas à savoir quels sont mes intérêts les plus importants.	.67
3.2	113. Je peux dire dans quoi je suis habile et dans quoi je ne le suis pas.	.5[illegible]
	121. Je connais assez bien mes capacités pour choisir mon orientation.	.66
	126. Mes habiletés sont claires.	.75
	137. Du côté capacités je me connais bien.	.64
	39. J'ai de la difficulté à identifier mes capacités.	.63

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	70. Mes habiletés ne sont pas assez précises pour m'aider à faire mon choix d'orientation.	.54
	96. Je connais mal mes capacités.	.72
	106. Mes capacités changent tellement que je ne peux pas m'y fier.	.59
	123. J'aurais besoin d'un test pour connaître mes habiletés.	.51
3.3	5. Jusqu'à maintenant je me suis basé sur mes aptitudes et mes goûts pour faire des choix.	.41
	21. Je dois connaître mes goûts avant de choisir un travail.	.31
	65. Je pense avoir fait (ou que je ferai) un bon choix en me basant sur ce que j'aime.	.43
	71. Pour moi c'est plus important de considérer mes goûts et aptitudes dans mon orientation que les débouchés.	.38
	133. J'accorde une très grande importance au fait d'avoir un travail qui correspond à mes goûts.	.48
	32. Pour moi, il est plus important de gagner beaucoup d'argent que d'utiliser mes capacités.	.37
	47. Pourquoi se préoccuper de ses habiletés et de ses goûts, ce qui compte c'est d'avoir une "job".	.38
	101. La meilleure manière de faire un bon choix, c'est de regarder le salaire.	.39
	144. Le choix d'une carrière n'a rien à voir avec ce que j'aime.	.39
	149. Je peux faire mon choix d'orientation sans connaître mes goûts et capacités.	.33

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
3.4	29. Actuellement je suis satisfait de mes projets d'orientation .	.51
	50. J'ai confiance que je pourrai réaliser mes objectifs professionnels.	.43
	37. J'estime être en mesure de pouvoir atteindre la carrière que je veux (voudrai) faire.	.47
	142. Globalement, je peux dire que je suis satisfait de moi par rapport à mon orientation.	.54
	42. J'ai beaucoup de difficultés à prendre des décisions, j'ai peur de me tromper.	.51
	54. Je crains beaucoup qu'un jour je réalise de m'être trompé dans mon choix de carrière.	.43
	64. Je prend toujours de mauvaises décisions.	.43
	93. La peur de me tromper m'empêche de choisir une profession.	.65
	84. Je suis incapable de me brancher quant à mon orientation.	.60
	138. Je manque de maturité pour faire un bon choix.	.50
	141. Je suis bon à rien quand il s'agit de prendre des décisions.	.46
	139. Je suis trop jeune pour choisir mon orientation.	.48
	136. Je doute trop de moi pour choisir ce que je ferai plus tard.	.70
4.1	23. Le travail sera pour moi un bon moyen d'utiliser mon potentiel.	.41
	53. Le travail représente pour moi un des buts importants dans ma vie.	.37
	90. Le travail représente pour moi un bon moyen de m'épanouir.	.56

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	98. Le travail contribuera à me rendre heureux dans la vie.	.50
	35. Tout ce qu'apporte le travail c'est la paie.	.38
	49. Je préférerais ne pas avoir à travailler plus tard.	.45
	38. Le travail représente l'esclavage.	.45
	44. Le travail c'est plate.	.50
	62. Je doute que le travail puisse me permettre de m'épanouir et d'être heureux.	.45
4.2	4. Peu importe le chômage, je réussirai bien à me trouver un travail intéressant.	.42
	140. Le chômage ne me fait pas peur.	.50
	116. Moi, le marché du travail ne m'inquiète pas.	.57
	145. J'envisage mon entrée sur le marché du travail avec optimiste.	.45
	150. Il y aura de la place pour moi sur le marché du travail.	.43
	7. J'ai peur de devenir un chômeur instruit.	.61
	15. Je crains qu'il n'y ait pas de place pour moi sur le marché du travail.	.65
	19. Le marché du travail m'apparaît très difficile d'accès parce que saturé	.49
	33. L'absence de débouchés sur le marché du travail me préoccupe trop.	.56
	28. A cause du chômage, je devrai probablement me résoudre à accepter un emploi peu intéressant.	.42
	68. Ça me décourage de penser au marché du travail.	.43

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	77. Je crois que j'aurai beaucoup de difficultés à me trouver un emploi à cause du taux élevé de chômage.	.62
4.3	66. Je pense être en mesure de bien choisir mon orientation parce que je suis au courant du monde du travail.	.51
	94. Je connais assez bien le monde du travail pour faire mon choix d'orientation.	.62
	102. J'ai fait des démarches pour bien m'informer au sujet des carrières et j'en suis content.	.58
	147. Je possède beaucoup d'information sur les différents emplois qui existent.	.57
	152. J'ai pris le temps de bien m'informer sur les carrières.	.61
	51. Il me semble que je connais très peu de carrières.	.51
	79. Je ne suis pas motivé à m'informer sur le monde du travail.	.43
	85. Je n'ai pas le goût de m'informer sur les carrières même si je sais peu de choses.	.44
	81. Je manque d'information sur le monde du travail pour choisir ma carrière.	.62
	105. Je connais mal ce qu'est le travail.	.48
	128. Pour me décider, il faudrait que j'essaie tous les emplois.	.36
5.1	30. Je fais preuve d'initiative dans mes études.	.64
	41. J'ai la volonté de bien réussir à l'école.	.52
	74. Je me sens actif dans mes études.	.71
	112. Je suis très motivé à l'école.	.65

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
	117. Je suis presque toujours à date dans mes travaux scolaires.	.66
	25. J'essaie d'en faire le moins possible à l'école.	.45
	97. J'aimerais bien que quelqu'un me pousse dans le dos pour faire mes travaux.	.48
	119. Je ne consacre pas le temps qu'il faut à mes études.	.61
5.2	10. Ce que j'étudie en ce moment me permettra d'être compétent plus tard dans mon travail.	.42
	109. L'école me prépare à mon avenir de travailleur.	.49
	146. Mes études contribuent à mon développement personnel.	.48
	151. Mes études m'aident à élaborer mes projets d'avenir.	.59
	156. Mes études contribuent beaucoup à développer mes capacités.	.61
	59. Ce n'est pas important de bien réussir mes études.	.37
	87. Je vois mal l'utilité de ce que j'apprend à l'école.	.62
	92. Ce que j'étudie maintenant ne me servira à rien plus tard.	.50
	122. En fait l'école c'est une perte de temps.	.54
	125. Il me semble que j'apprendrais plus en dehors de l'école qu'à l'école.	.34

Sous-dimension	No. de l'item	Corrélation
5.3	17. J'aime mes cours.	.71
	36. En général, je trouve mes études intéressantes.	.73
	56. Mes cours sont stimulants.	.57
	67. Je trouve mes études agréables.	.78
	22. Le seul intérêt de l'école c'est de pouvoir y rencontrer des amis.	.33
	45. Si j'avais le choix, je quitterais les études.	.42
	61. L'école c'est plate.	.66
	75. Je n'ai aucun intérêt dans mes cours.	.67

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

Ce test peut vous aider à identifier les difficultés que vous rencontrez dans votre démarche d'orientation. Ce cahier contient 156 énoncés ayant trait à des pensées, réflexions que la plupart des étudiants peuvent avoir au sujet de leur avenir, de leurs études ou de leur orientation.

Vous devez indiquer votre attitude à l'égard de ces réflexions. Lisez bien les directives qui suivent avant de commencer à répondre aux questions.

DIRECTIVES

1. En même temps que le questionnaire, vous devez recevoir une feuille-réponses spéciale sur laquelle vous inscrirez vos réponses. N'écrivez rien sur le questionnaire, car il doit servir à nouveau.

2. Assurez-vous de fournir tous les renseignements suivants sur la feuille-réponses:

   - votre âge, en formant des chiffres bien lisibles;
   - votre sexe: indiquez le chiffre 0 pour féminin
     indiquez le chiffre 1 pour masculin
   - votre niveau: indiquez le chiffre 1 si vous êtes en Collégial 1;
     indiquez le chiffre 2 si vous êtes en Collégial 2;
     indiquez le chiffre 3 si vous êtes en Collégial 3;
     indiquez le chiffre 4 si vous êtes en Secondaire IV,
     indiquez le chiffre 5 si vous êtes en Secondaire V.
   - votre secteur: indiquez le chiffre 1 si vous êtes au Secteur général ;
     indiquez le chiffre 2 si vous êtes au Secteur professionnel.
   - répondez à la question: Ton choix de carrière est-il déjà fait ?

3. Répondez sans hésiter. Ce sont les premières impressions qui donnent le meilleur résultat dans un test de ce genre.

4. Vous devez indiquer si vous êtes en désaccord ou en accord avec les énoncés que vous lisez. Si vous êtes:

TOUT A FAIT EN DESACCORD	indiquez → 1
EN DESACCORD	indiquez → 2
NEUTRE OU INDECIS	indiquez → 3
EN ACCORD	indiquez → 4
TOUT A FAIT EN ACCORD	indiquez → 5

   au numéro correspondant sur la feuille-réponses.

5. Utilisez le MOINS POSSIBLE LA REPONSE NEUTRE OU INDECIS (3), seulement quand vous ne saisissez pas le sens de la question ou quand vous ne pouvez vraiment pas vous situer.

6. Répondez à TOUTES les questions.

7. Répondez aux exemples suivants. Vous indiquez vos réponses dans l'espace "EXEMPLE" prévu sur la feuille-réponses.

   EXEMPLE A: Je sais ce que je veux faire plus tard.
   (si vous êtes TOUT A FAIT EN ACCORD avec cet énoncé, vous indiquez le chiffre 5 dans la case appropriée).

   EXEMPLE B: Je me connais suffisamment pour choisir mon orientation.
   (si vous êtes en DESACCORD avec cet énoncé, vous indiquez le chiffre 2 dans la case appropriée).

8. TOURNEZ MAINTENANT LA PAGE ET COMMENCEZ A REPONDRE.

1. En suivant l'avis de mes parents dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.
2. Ma vie de travailleur m'apparaît être pour bientôt.
3. Mes intérêts sont clairs par rapport à mon orientation.
4. Peu importe le chômage, je réussirai bien à me trouver un travail intéressant.
5. Jusqu'à maintenant je me suis basé sur mes aptitudes et mes goûts pour faire des choix.
6. J'ai l'impression que ma vie de travailleur s'en vient rapidement.
7. J'ai peur de devenir un chômeur instruit.
8. J'apprécie que mes parents me laissent libre pour décider de mon orientation.
9. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 2 ans d'ici, c'est encore loin.
10. Ce que j'étudie en ce moment me permettra d'être compétent plus tard dans mon travail.
11. J'aimerais bien (ou j'aurais bien aimé) que mes parents décident de mon orientation à ma place.
12. Je me fiche des opinions de mes amis quant à mon choix de carrière.
13. Ma vie de travailleur m'apparaît être trop loin pour que je m'en soucie.
14. C'est plus les circonstances que moi-même qui détermineront ce que je ferai dans la vie.
15. Je crains qu'il n'y ait pas de place pour moi sur le marché du travail.
16. Même si mes parents exercent beaucoup de pression sur moi quant à mon choix de carrière, je ferai quand même ce que je voudrai.
17. J'aime mes cours.
18. Je pense que je pourrai bien contrôler ce qui adviendra de moi plus tard.
19. Le marché du travail m'apparaît très difficile d'accès parce que saturé.
20. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 1 an d'ici, c'est encore loin.

21. Je dois connaître mes goûts avant de choisir un travail.

22. Le seul intérêt de l'école c'est de pouvoir y rencontrer des amis.

23. Le travail sera pour moi un bon moyen d'utiliser mon potentiel.

24. Dans ma vie en général, je pense qu'il sera difficile de réaliser ce que je veux réellement.

25. J'essaie d'en faire le moins possible à l'école.

26. Ce n'est pas important pour moi que mes parents approuvent mon choix d'orientation.

27. C'est moi qui détermine ce que je deviendrai plus tard.

28. A cause du chômage, je devrai probablement me résoudre à accepter un emploi peu intéressant.

29. Actuellement je suis satisfait de mes projets d'orientation.

30. Je fais preuve d'initiative dans mes études.

31. Je déteste planifier ce que je ferai plus tard.

32. Pour moi, il est plus important de gagner beaucoup d'argent que d'utiliser mes capacités.

33. L'absence de débouchés sur le marché du travail me préoccupe trop.

34. Je suis responsable de ce que je deviendrai plus tard.

35. Tout ce qu'apporte le travail c'est la paie.

36. En général, je trouve mes études intéressantes.

37. J'estime être en mesure de pouvoir atteindre la carrière que je veux (voudrai) faire.

38. Le travail représente l'esclavage.

39. J'ai de la difficulté à identifier mes capacités.

40. Je me sens impuissant quand je pense à ma vie de futur travailleur.

41. J'ai la volonté de bien réussir à l'école.

42. J'ai beaucoup de difficultés à prendre des décisions, j'ai peur de me tromper.

43. J'ai l'impression de ne pas être maître de mon avenir.

44. Le travail c'est plate.

45. Si j'avais le choix, je quitterais les études.

46. Quand je pense à mon avenir, j'ai souvent l'impression que tout est déterminé d'avance, je ne peux rien y changer.

47. Pourquoi se préoccuper de ses habiletés et de ses goûts, ce qui compte c'est d'avoir une "job".

48. Les grandes lignes de mon avenir sont claires.

49. Je préférerais ne pas avoir à travailler plus tard.

50. J'ai confiance que je pourrai réaliser mes objectifs professionnels.

51. Il me semble que je connais très peu de carrières.

52. Je peux dire facilement quels sont mes goûts.

53. Le travail représente pour moi un des buts important dans ma vie.

54. Je crains beaucoup qu'un jour je réalise de m'être trompé dans mon choix de carrière.

55. J'ai un plan bien établi pour réaliser mon but professionnel.

56. Mes cours sont stimulants.

57. J'aimerais bien que mes amis décident pour moi de mon orientation.

58. Ce que je deviendrai plus tard dépend plus de mes efforts personnels que du hasard.

59. Ce n'est pas important de bien réussir mes études.

60. Quand je pense à mon orientation j'ai l'impression de ne rien aimer.

61. L'école c'est plate.

62. Je doute que le travail puisse me permettre de m'épanouir et d'être heureux.

63. Quand je pense à ma vie de travailleur, j'ai l'impression qu'elle arrivera rapidement.

64. Je prend toujours de mauvaises décisions.

65. Je pense avoir fait (ou que je ferai) un bon choix en me basant sur ce que j'aime.

66. Je pense être en mesure de bien choisir mon orientation parce que je suis au courant du monde du travail.

67. Je trouve mes études agréables.

68. Ca me décourage de penser au marché du travail.

69. C'est le destin qui détermine ce que je deviendrai dans la vie.

70. Mes habiletés ne sont pas assez précises pour m'aider à faire mon choix d'orientation.

71. Pour moi c'est plus important de considérer mes goûts et aptitudes dans mon orientation que les débouchés.

72. Pour moi l'avenir me semble prometteur.

73. J'aurais bien besoin d'un test pour connaître mes goûts.

74. Je me sens actif dans mes études.

75. Je n'ai aucun intérêt dans mes cours.

76. J'ai l'impression que mon avenir professionnel sera bien planifié.

77. Je crois que j'aurai beaucoup de difficultés à me trouver un emploi à cause du taux élevé de chômage.

78. J'ai une vision précise de l'avenir qui m'attend.

79. Je ne suis pas motivé à m'informer sur le monde du travail.

80. Mon avenir professionnel m'apparaît indéterminé, imprécis.

81. Je manque d'information sur le monde du travail pour choisir ma carrière.

82. Mon avenir professionnel m'apparaît vague et ne correspond à rien de défini.

83. Ce sont probablement mes parents qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre.

84. Je suis incapable de me brancher quant à mon orientation.

85. Je n'ai pas le goût de m'informer sur les carrières même si je sais peu de choses.

86. Je crois que c'est le hasard qui déterminera mon avenir.

87. Je vois mal l'utilité de ce que j'apprend à l'école.

88. Je doute de moi quand mes amis désapprouvent ce que j'envisage de faire plus tard.

89. Quand je pense à mon avenir professionnel, je vois un épais brouillard.

90. Le travail représente pour moi un bon moyen de m'épanouir.

91. Il sera facile pour moi de réaliser mes projets d'avenir.

92. Ce que j'étudie maintenant ne me servira à rien plus tard.

93. La peur de me tromper m'empêche de choisir une profession.

94. Je connais assez bien le monde du travail pour faire mon choix d'orientation.

95. J'aurai trop d'obstacles à surmonter pour devenir ce que je voudrai être plus tard.

96. Je connais mal mes capacités.

97. J'aimerais bien que quelqu'un me pousse dans le dos pour faire mes travaux.

98. Le travail contribuera à me rendre heureux dans la vie.

99. Je connais les principales étapes à franchir pour atteindre mon but professionnel.

100. C'est inutile de penser à ce que je serai dans 5 ans d'ici, c'est encore loin.

101. La meilleure manière de faire un bon choix, c'est de regarder le salaire.

102. J'ai fait des démarches pour bien m'informer au sujet des carrières et j'en suis content.

103. Les opinions de mes amis m'influencent trop (ou m'ont trop influencé) dans mon choix d'orientation.

104. Il me semble que j'aurai énormément d'obstacles à traverser afin de réussir dans la vie.

105. Je connais mal ce qu'est le travail.

106. Mes capacités changent tellement que je ne peux pas m'y fier.

107. J'ai peur d'avoir beaucoup de difficultés à réaliser mes projets d'orientation.

108. J'ai choisi (ou je serai prêt à choisir) une option pour rester avec mes amis.

109. L'école me prépare à mon avenir de travailleur.

110. J'ai une idée assez précise de ce que je veux faire plus tard comme travail.

111. Je connais suffisamment mes goûts pour choisir mon orientation.

112. Je suis très motivé à l'école

113. Je peux dire dans quoi je suis habile et dans quoi je ne le suis pas.

114. C'est moi qui décide de mon orientation.

115. Je tiens (ou j'ai tenu) trop compte de l'avis de mes amis pour décider de mon orientation.

116. Moi, le marché du travail ne m'inquiète pas.

117. Je suis presque toujours à date dans mes travaux scolaires.

118. Ce n'est pas important pour moi que mes amis approuvent mon choix d'orientation.

119. Je ne consacre pas le temps qu'il faut à mes études.

120. Mon avenir professionnel m'apparaît très flou.

121. Je connais assez bien mes capacités pour choisir mon orientation.

122. En fait l'école c'est une perte de temps.

123. J'aurais besoin d'un test pour connaître mes habiletés.

124. La crainte que mes parents désapprouvent mon choix d'orientation m'empêche (ou m'empêchera) de choisir.

125. Il me semble que j'apprendrais plus en dehors de l'école qu'à l'école.

126. Mes habiletés sont claires.

127. J'aimerais (ou j'aurais bien aimé) que mes amis me disent quoi faire quant à mon choix de carrière.

128. Pour me décider, il faudrait que j'essaie tous les emplois.

129. Mes intérêts changent du jour au lendemain.

130. En suivant l'avis de mes amis dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.

131. Je crois que c'est surtout par chance que j'obtiendrai un travail.

132. Je n'arrive pas à savoir quels sont mes intérêts les plus importants.

133. J'accorde une très grande importance au fait d'avoir un travail qui correspond à mes goûts.

134. Je me fiche de l'opinion de mes parents quant à mon choix de carrière.

135. J'ai l'impression de ne pas avoir d'intérêts.

136. Je doute trop de moi pour choisir ce que je ferai plus tard.

137. Du côté capacités je me connais bien.

138. Je manque de maturité pour faire un bon choix.

139. Je suis trop jeune pour choisir mon orientation.

140. Le chômage ne me fait pas peur.

141. Je suis bon à rien quand il s'agit de prendre des décisions.

142. Globalement, je peux dire que je suis satisfait de moi par rapport à mon orientation.

143. Mes amis n'ont pas à se mêler de mes projets d'orientation.

144. Le choix d'une carrière n'a rien à voir avec ce que j'aime.

145. J'envisage mon entrée sur le marché du travail avec optimiste.

146. Mes études contribuent à mon développement personnel.

147. Je possède beaucoup d'information sur les différents emplois qui existent.

148. Il serait utile que je pense à ce que je ferai dans 3 ans d'ici, cela s'en vient vite.

149. Je peux faire mon choix d'orientation sans connaître mes goûts et capacités.

150. Il y aura de la place pour moi sur le marché du travail.

151. Mes études m'aident à élaborer mes projets d'avenir.

152. J'ai pris le temps de bien m'informer sur les carrières.

153. Mon avenir s'annonce sans trop d'obstacle.

154. J'aime voir loin dans l'avenir.

155. Je ne choisirais certainement pas la même option que mes amis seulement pour rester avec eux.

156. Mes études contribuent beaucoup à développer mes capacités.

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (V... ...E.)

FEUILLE-REPONSES

NO. SEQ. (1–4)

AGE: (5–6)

SEXE: F ⇨ 0, M ⇨ 1 (7)

NIVEAU: COLLEGIAL 1 ⇨ 1; COLLEGIAL 2 ⇨ 2; COLLEGIAL 3 ⇨ 3; SECONDAIRE IV ⇨ 4; SECONDAIRE V ⇨ 5 → NIV (8)

SECTEUR: GENERAL ⇨ 1, PROFESSIONNEL ⇨ 2 → SEC. (9)

CHOIX DE REPONSES:

Tout à fait en désaccord ⇨ 1
En désaccord ⇨ 2
Neutre ou indécis ⇨ 3
En accord ⇨ 4
Tout à fait d'accord ⇨ 5

TON CHOIX DE CARRIERE EST-IL DEJA FAIT ?

OUI ☐ (10) NON ☐ (11)

SI OUI, LEQUEL: _____

EXEMPLE

a	b

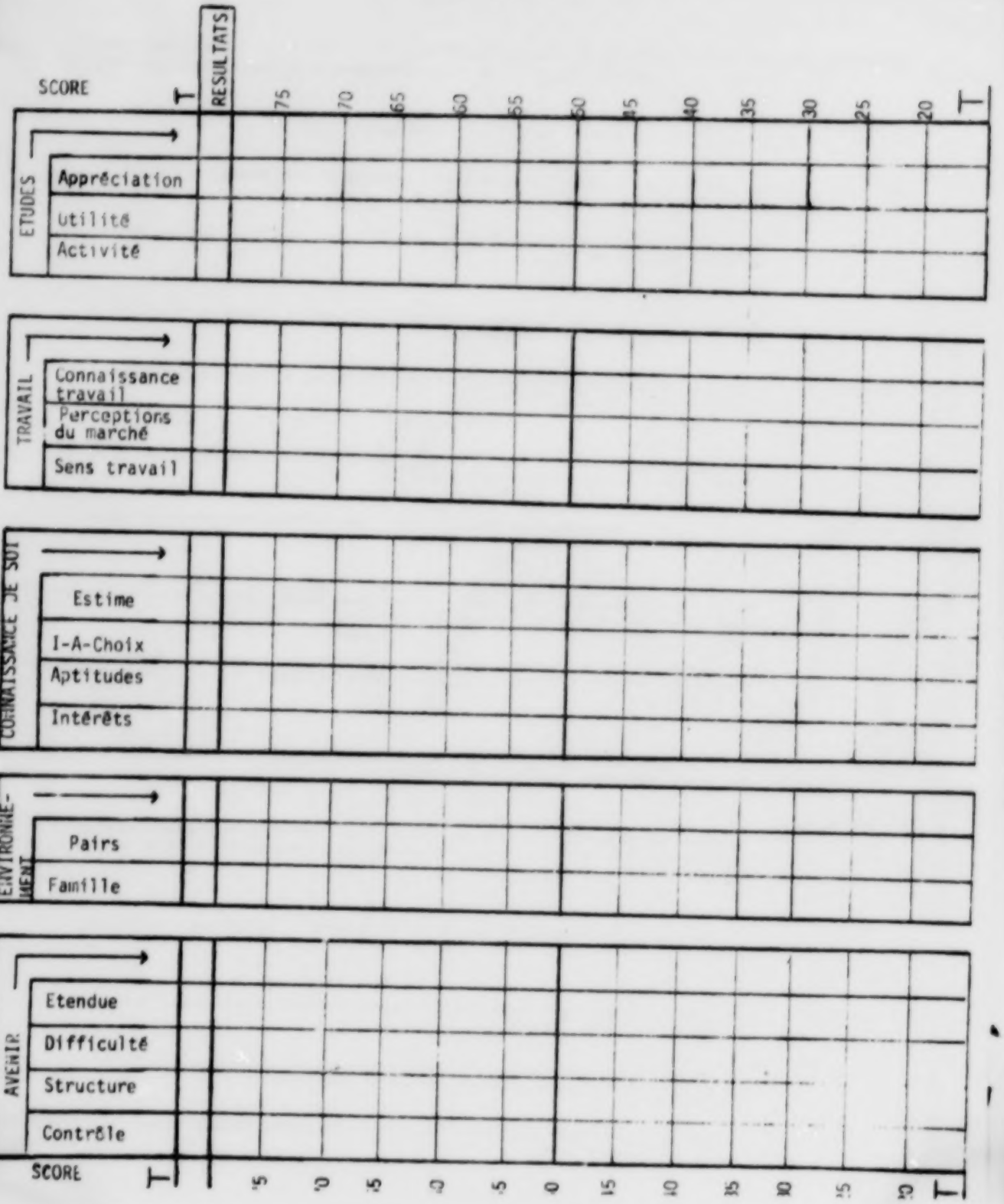
1 (12) 2 (12) 3 (1)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
13			16	17			20	21			24	25			28
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
29			32	33			36	37			40	41			44
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
45			48	49			52	53			56	57			60
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
61			64	65			68	69			72	73			76
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
73			76	77			80	81			84	85			88
77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
81			84	85			88	89			92	93			96
85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
89			92	93			96	97			100	101			104
93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
97			100	101			104	105			108	109			112
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116
105			108	109			112	113			116	117			120
109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124
113			116	117			120	121			124	125			128
117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132
121			124	125			128	129			132	133			136
125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
129			132	133			136	137			140	141			144
133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148
137			140	141			144	145			148	149			152
141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156
145			148	149			152	153			156				
149	150	151	152	153	154	155	156								
153			156												
157	158	159	160												

NO. SEQ. ☐☐☐☐

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

FEUILLE-PROFIL



Les explications des échelles présentées ci-dessous sont très brèves et ne doivent servir qu'à titre indicatif. Chaque échelle ou sous-dimension appartient à une dimension plus générale. Les cinq dimensions sont l'avenir, l'environnement, la connaissance de soi, le monde du travail et le monde des études. Les résultats aux dimensions représentent la moyenne des résultats des sous-dimensions.

AVENIR

CONTROLE: Attitude de l'individu face au contrôle de son avenir: selon lui, l'avenir peut dépendre de ses actions (échelle élevée) ou de choses, événements ou personnes extérieures (échelle basse).

STRUCTURE: L'idée de l'individu quant à la composition de l'avenir: son avenir peut paraître structuré (échelle élevée) ou confus (échelle basse).

DIFFICULTE: Les projets d'avenir peuvent paraître simples à réaliser (échelle élevée) ou difficilement réalisables (échelle basse).

ETENDUE: Distance à laquelle l'individu se projette dans l'avenir: long terme (échelle élevée) ou court terme (échelle basse).

ENVIRONNEMENT

FAMILLE: Dépendance (échelle basse) ou indépendance (échelle élevée) à l'égard de la famille dans la décision des choix d'orientation.

PAIRS: Dépendance (échelle basse) ou indépendance (échelle élevée) à l'égard des amis dans la décision des choix d'orientation.

CONNAISSANCE DE SOI

INTERETS: Niveau de clarté des intérêts professionnels. Les intérêts sont perçus clairement (échelle élevée) ou mal connus (échelle basse).

APTITUDES: Niveau de clarté des aptitudes professionnelles. Les aptitudes sont perçus clairement (échelle élevée), ou mal connus (échelle basse).

I-A CHOIX: Importance des intérêts et aptitudes comme critère de choix professionnel. Les intérêts et aptitudes peuvent être perçus comme très importants (échelle élevée) ou peu importants (échelle basse) au niveau des choix professionnels.

ESTIME: Attitude évaluative de l'individu à son égard en fonction de l'élaboration de ses projets d'orientation. Attitude de compétence (échelle élevée), attitude d'incompétence (échelle basse).

MONDE DU TRAVAIL

SENS TRAVAIL: Le travail peut être perçu comme moyen de réalisation de soi (échelle élevée) ou comme une forme d'esclavage, routine (échelle basse).

PERCEPTIONS DU MARCHE: Sentiment que le marché du travail est trop fermé et perte d'espoir d'obtenir sa place (échelle basse) ou sentiment que malgré la situation l'individu réussira à se faire une place (échelle élevée).

CONNAISSANCE TRAVAIL: Auto-évaluation de ses connaissances du marché du travail: connaissances suffisantes (échelle élevée) ou insuffisantes (échelle basse).

MONDE DES ETUDES

ACTIVITE: Impression générale d'être actif (échelle élevée) ou passif (échelle basse) dans ses études et cheminement scolaire.

UTILITE: Sentiment que ses études seront utiles et amélioreront ses compétences (échelle élevée) ou au contraire les études actuelles sont perçus comme inutiles.

APPRECIATION: Intérêt porté aux études actuelles: sont-elles intéressantes (échelle élevée) ou ennuyeuses (échelle basse).

REFERENCES

A.S.O.P.E. (1976). Analyse descriptive des données de la première cueillette. Volumes 1, 2, 3. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BERNIER, L. (1976). Attitudes des étudiants du Collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire. Québec: Service général des communications, Ministère de l'éducation.

BRETON, R. (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa: Main d'oeuvre et Immigration.

BUJOLD, C. (1980). Signification du travail et valeurs de travail: revue de la littérature canadienne de langue française. Québec: Université Laval.

CAMPBELL, D.P. (1977). Manual For the SVIB - SCII, Strong-Campbell Interest Inventory. Second edition. Stanford, California: Stanford University Press.

CHICKERING, A.W. (1972). Education and identity. San Francisco, Jossey-Boss.

GROUPE DE TRAVAIL DE LA COMMISSION DES PSYCHOLOGUES ET DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (1977). C.O.D.E. Une conception des objectifs de développement en éducation. Revue L'Orientation Professionnelle vol. 13, no. 3. p. 227 à 277.

CRITES, J.O. (1960). Vocational psychology: the study of vocational behavior and development. Mc Graw-Hill Co.

DUPONT, J.B. (1979). La psychologie des intérêts. Paris: Presses Universitaires de France.

FONTAINE, France., DULUDE, J. (1974). Guide pour la préparation d'un questionnaire sur les attitudes. Document no. 1. Montréal: Université de Montréal, service pédagogique.

FOSTER, J., GADE, E. (1973). Locus of control, consistency of vocational interest patterns and academic achievement. Journal of Counselling Psychology, vol. 20, no. 3. p. 290 - 292.

FRIEL, T., CARKHUFF, R. (1974). The art of developing a career, a helper's guide. Amherst, Mass. Human Ressource development Press.

GREGOIRE, R. (1981). La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Service de la Recherche, Secteur de la planification.

GRIMARD, Claudette. (1978). L'étudiant actuel et sa mentalité face au marché du travail. Revue L'Orientation Professionnelle, vol. 14, no. 3-4, p. 297 - 305.

GROTEVANT, DURRETT, (1980). Occupational knowledge and career development in adolescence. Journal of Vocational Behavior, 17, p. 171 - 182.

HAMACHEK, D.E. (1975). Behavior Dynamics in teaching, learning, and growth. Boston: Allyn and Bacon Inc.

HERR, E.L., CRAMER, S.H. (1972). Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach. Houghton Mifflin Company, Boston.

KORMAN, A.B. (1966). Self-esteem variable in vocational choice. Journal of Applied Psychology, 50, p. 479 - 486.

KORMAN, A.B. (1974). The psychology of motivation. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.

LAFORGE, Louise (1979). Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. Vol. 4 et 6. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation; Montréal: Université de Montréal, département de sociologie.

L'ECUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris, Presses Universitaires de France.

MILLEY, D.J., BEE, R.H. (1982). A conditional logit Model of Collegiate Major Selection. Journal of Vocational Behavior, 20, p. 81 - 92.

NUTTIN, J. (1980 a). Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action. Paris, Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J. (1980 b). Motivation et Perspectives d'Avenir. Belgique, Presses Universitaires de Louvain.

OPPENHEIM, A.N. (1966). Questionnaire design and attitude measurement. 2e edition, New-York, Basic Books Inc.

ORIGLIA, D., OUILLON, H. (1980). L'adolescent. Paris, Les Editions ESF.

PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe, Edisem Inc.

PIETROFESA, J., SPLETE, H. (1975). Career development, theory and research. New-York, Grune et Stratton ed.

ROTTER, J.B., HOCHREICH, J. DOROTHY. (1975). Personnality, Scott, Foresman Basic Psychological Concepts series.

SIMARD-RIVERIN, Danielle. (1980). Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en "escalier". Revue des Sciences de l'Education, vol. VI, no. 2 p. 325-349.

SORECOM (1980). Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans. Une étude pour le Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, Sylvie., VIGNEAULT, M. (1981). Sondage d'opinions auprès des étudiants de 1ère année collégiale quant à leur orientation. Laval: Cegep Montmorency, étude non publiée

ST-LOUIS, Sylvie. (1981). Identification d'un modèle de mesure de la maturité vocationnelle chez les étudiants du collégial. Direction Générale de l'Enseignement Collégial. Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec.

SUPER, D.E., et al. (1963). Career development: self-concept theory. New-York: College entrance examination board.

SUPER, D.E. (1964). La psychologie des intérêts. Paris: Presses Universitaires de France.

SUPER, D.E. (1974). Measuring vocational maturity for counselling and evaluation. National vocational guidance association, Washington.

SUPER, D.E. (1981). The relative importance of work. Bulletin AIOSP, no. 37, p. 26-36. Editors: Joachim Schaefer, Detlev Perrey, Nuernberg.

VANCE PEAVY, R. (1981). Le counselling des adultes en vue de la prise de décision. Emploi et Immigration, Canada, Ottawa.

WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualisation and measurement. London: Sage Publications Inc., Beverly Hills.

WHITELEY, J.M., RESNIKOFF, A. (1978). Career counselling. Monterey, California, Brooks/Cole Publishing Co.

WYLIE, RUTH C. (1974). The self-concept, a review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln and Londcn: University of Nebraska Press.